



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA**



**“ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE LAS  
CREENCIAS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR”**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTA**

**RICARDO HERNÁNDEZ CARREÑO**

**NÚMERO DE CUENTA: 0711146**

**ASESOR**

**DR. ENRIQUE NAVARRETE SÁNCHEZ**

**TOLUCA, MÉXICO, SEPTIEMBRE DE 2015.**

## ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| <b>RESUMEN</b>  | 7  |
| <b>PRESENTACIÓN</b>   | 8  |
| <b>INTRODUCCIÓN</b>   | 9  |
| <hr/>   |    |
| <b>MARCO TEÓRICO</b>  |    |
| <b>CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO</b>              | 13 |
| 1.1 Características del Sistema de Educación Superior en México | 15 |
| 1.2 Tipología de las Instituciones                              | 16 |
| 1.2.1 La autonomía universitaria                                | 19 |
| 1.3 Políticas de equidad, acceso y admisión                     | 20 |
| 1.3.1 La ley para la coordinación de la educación superior      | 21 |
| <hr/>   |    |
| <b>CAPÍTULO 2. CREENCIAS DOCENTES</b>                           | 23 |
| 2.1 Estudios sobre las creencias de los profesores              | 26 |
| 2.2 Características de las creencias de los docentes            | 29 |
| 2.3 Las creencias y el conocimiento                             | 33 |
| <hr/>   |    |
| <b>CAPÍTULO 3. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE</b>                        | 36 |
| 3.1 El Docente  | 40 |
| 3.2 La práctica docente   | 44 |
| 3.3 Propósitos y acciones de la enseñanza-aprendizaje           | 48 |
| <hr/>   |    |
| <b>MÉTODO</b>   |    |
| 1. Objetivo general   | 53 |
| 1.1 Objetivos específicos                                       | 53 |
| 2. Planteamiento del problema y pregunta de investigación       | 53 |
| 3. Tipo de estudio  | 54 |
| 4. Variables  | 54 |

|   |           |
|---|-----------|
| 5. Población  | 55        |
| 6. Muestra  | 55        |
| 7. Descripción del Instrumento  | 56        |
| 8. Diseño de la investigación   | 57        |
| 9. Análisis y procesamiento de la información                         | 58        |
| <b>DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA REPRESENTATIVA EN ESTA INVESTIGACIÓN</b> | <b>59</b> |
| <b>RESULTADOS</b>   | <b>64</b> |
| <b>ANÁLISIS DE RESULTADOS</b>   | <b>68</b> |
| <b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>                                 | <b>71</b> |
| <b>BIBLIOGRAFÍA</b>   | <b>74</b> |
| <b>ANEXOS</b>   | <b>78</b> |

## RESUMEN

El propósito del estudio fue identificar la relación entre los componentes de las perspectivas de los profesores de educación superior de la Universidad Autónoma del Estado de México y la Facultad Autónoma de Zacatecas con respecto al aprendizaje y la enseñanza con el perfil del docente propuesto por la misma, así como establecer si existe congruencia entre dichas creencias y la práctica docente. Participaron 50 profesores de cada Universidad, conformando un total de 100, seleccionados mediante un muestreo aleatorio estratificado simple. Todos respondieron al Inventario de Perspectivas de Enseñanza (versión en español modificada del Teaching Perspectives Inventory, de Pratt y Collins, 2001).

Se encontraron relaciones significativas en cada una de las perspectivas del inventario correlacionando la misma variable entre las dos Universidades, siendo que la relación entre estas dos es muy fuerte, aunque la relación encontrada entre las mismas perspectivas es muy baja, ya que no existe una congruencia entre los tres componentes de las dos Universidades, destacando que hay un compromiso bajo por parte de los docentes.

Se concluyó que no existe uniformidad entre los componentes de las perspectivas de los profesores con respecto a la enseñanza, aunque existe una relación fuerte entre las dos Universidades. Por lo que todavía no se ha logrado unificar el desempeño de los docentes en torno a una perspectiva constructivista.

## **PRESENTACIÓN**

Esta investigación constituye la concreción de un proceso educativo que devela las creencias, propósitos y acciones que los profesores de educación superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas y de la Universidad Autónoma de Estado de México tienen al impartir la práctica docente. De esta manera se presenta la relación que hay entre los componentes de las perspectivas de enseñanza que hay en las dos Universidades.

## INTRODUCCIÓN

La práctica docente es una actividad por naturaleza compleja, esencial para el crecimiento humano y de la sociedad. Considerando que la vida humana está llena de cambios sociales, económico políticos y técnicos; la práctica docente tiene que responder ante los cambios que van ocurriendo, por lo tanto, ésta debe de caracterizarse por un proceso de investigación, reflexión e intervención continuo, que le permita responder a las necesidades del sistema educativo, bajo la perspectiva de la mejora continua.

Para Carr (2002), la práctica docente es una actividad intencional, desarrollada de modo consciente que solo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento, tácticos y articulados, en cuyos términos dan sentido a sus experiencias profesionales.

En ese sentido, Cecilia Fierro (2012), afirma que “es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso-maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro”.

De esta manera, se considera a la práctica docente como un conjunto de acciones que realiza el profesor dentro del aula con fines educativos, estas acciones llevan implícitos conocimientos y creencias que determinan el desarrollo de saberes y posibilidades que le permiten al profesor desarrollar su trabajo.

En este sentido, actualmente, la investigación acerca de la teoría cognitiva del aprendizaje y la enseñanza enfatizan la importancia de las creencias que tienen las personas respecto al aprendizaje y la conducta. De hecho, las teorías cognitivas consideran que las creencias que se tienen influyen de diversas maneras en la percepción, atención, pensamiento, aprendizaje, solución de problemas y conductas de

las personas. Bruning, Schraw y Ronning (2002) señalan que “las concepciones más recientes de la psicología cognitiva no sólo incluyen las variables puramente cognitivas de la memoria y el pensamiento, sino también los sistemas de motivación y de creencias”. Para esta corriente del aprendizaje, la comprensión de la adquisición y el cambio en el conocimiento de una persona es un tema central para el desarrollo cognitivo

Por lo cual, es importante elaborar un diagnóstico sobre la práctica docente, reconocer la importancia del trabajo con una perspectiva diferente, sin dejar de considerar que en su análisis la teoría juega un papel importante, ya que es ésta que dará fundamento. El conocer las creencias que tiene el docente sobre el proceso de enseñanza aprendizaje permitirá comprender la forma de conducción de los aprendizajes, los elementos utilizados en la conducción de los mismos tales como, estrategias, recursos didácticos, equipo, etc. A través de la elaboración de un diagnóstico el docente debe de ser capaz de reconstruir su pensamiento pedagógico, así mismo distinguir en él las ideas sustentadas de aquellas que son prácticas improvisadas y por tanto, poder precisar sus conocimientos, necesidades de formación y actualización así como sus creencias para mejorar su práctica.

Al respecto, Fernández (1995) menciona “El día que los profesores tomen conciencia de que la práctica docente diaria, debidamente reflexionada, evaluada y comunicada, puede constituir una aportación insustituible a la construcción de los saberes pedagógicos (teóricos y prácticos), ese día los profesores habrán encontrado una motivación intrínseca para su profesión (autoestima de su tarea hoy muy baja), la escuela habrá dejado de ser un lugar monótono para la rutina y el desencanto, convirtiéndose en una tarea apasionante de descubrimiento y crítica científica permanente, como la de los médicos”.

De acuerdo con los planteamientos de la ANUIES (2001) respecto a la Educación Superior Mexicana requiere transformarse a partir de la construcción de un eje que muestre una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes,

donde la atención personalizada de éstos puede ayudar a abatir los índices de reprobación y rezago escolar, a disminuir las tasas de abandono de los estudios y a mejorar la eficiencia terminal de todos los programas educativos.

Uno de los elementos para lograrlo es, precisamente, el estudio acerca del pensamiento del profesor. En este caso, las creencias o perspectivas que tienen con respecto a la enseñanza y el aprendizaje, ya que no basta con que los cambios curriculares se realicen para impactar en el mejor aprovechamiento de los estudiantes, sino que se hace necesario revisar las creencias de los profesores como un elemento fundamental que dirige y explica su comportamiento en el aula. Con base a ello, y para lograr lo anterior es necesario conocer cuáles son las creencias de los profesores acerca de la enseñanza y el aprendizaje, ya que esto ayudará a comprender mejor el comportamiento de los profesores en su salón de clase, lo que permitirá retroalimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje que se realiza en las aulas así como diseñar, en su caso, las acciones pertinentes para mejorar el desempeño de su planta docente. (Canto y Rodríguez, 2010)

De acuerdo con Imbernón (2007), es imprescindible la investigación del propio trabajo profesional en la teoría y en la práctica. Apenas se empieza a hablar y tímidamente a practicar una investigación en la teoría y práctica educativa, donde el profesorado es sujeto de investigación y pieza clave de su profesionalización.

Esta investigación recupera gran importancia, en el momento actual de nuestro país donde la Reforma Educativa es una de las prioridades del actual Gobierno, a través de esta esta reforma, se pretende “Lograr un México con Educación de Calidad para Todos” como lo establece el Plan Nacional de desarrollo 2013-2018. El cual establece que “para mejorar la calidad de la educación se requiere transitar hacia un sistema de profesionalización de la carrera docente, que estimulen el desempeño académico de los maestros y fortalezca los procesos de formación y actualización” (Plan Nacional de Desarrollo 2012-2018).

Dicha propuesta pretende modernizar el marco jurídico mexicano para permitiendo el desarrollo de una educación de mayor calidad y equidad, en donde el Estado recupere su papel fundamental en la rectoría sobre la política educativa nacional.

Sin embargo, ante las problemáticas que esta Reforma ha propiciado por parte de los diferentes sectores y en particular por los docentes, es de suma importancia, comprender la práctica docente desde la perspectiva de quienes la construyen, implicándose en ella, en su reflexión y transformación, considerando que el avance educativo deriva de la calidad de sus docentes.

Con base en lo anterior, de acuerdo con Pozo (2006), diagnosticar los diferentes estados y movimientos de la compleja vida del aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella, elaborar, experimentar, evaluar y redefinir los modos de intervención en virtud de los principios educativos que justifican y validan la práctica y de la propia evolución individual y colectiva de los alumnos. Este escenario es claramente el medio natural e inmediato para llevar a cabo el proceso de investigación.

## MARCO TEÓRICO

### CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

México tiene una larga tradición e historia en Educación Superior, la universidad fue una de las primeras instituciones que se creó después de la conquista. Fundada en 1551, la Real y Pontificia Universidad de México, se convertiría en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En la actualidad, la Educación Superior se concibe como un instrumento vital para la modernización de México.

La educación superior en México es un conjunto de instituciones públicas y privadas, con régimen jurídico, ofertas profesionales y de postgrado, antigüedad, tamaño, capacidad de investigación, instalaciones y recursos intelectuales diferentes.

Por su régimen jurídico, existen universidades públicas autónomas, universidades públicas estatales, instituciones dependientes del Estado, instituciones privadas libres e instituciones privadas reconocidas por la SEP, los gobiernos de los estados o los organismos descentralizados del Estado.

Las universidades a las que el Congreso de la Unión o los congresos de los estados les otorguen la autonomía, son organismos descentralizados del Estado.

Las universidades públicas estatales son creadas por los congresos de los estados como organismos públicos con personalidad jurídica propia. Pueden ser descentralizadas del Estado, pero no tienen autonomía, pues en la designación de sus autoridades interviene el gobierno de la entidad. Por lo general, no obstante, estas universidades determinan sus actividades académicas (Rangel, 1983).

Las instituciones dependientes del Estado son centralizadas o desconcentradas. Sus autoridades son designadas por el Poder Ejecutivo Federal o por el Poder Ejecutivo del estado correspondiente. En general, el gobierno federal también ejerce control sobre la

forma de administración y los planes y programas de estudio. Las instituciones del gobierno federal dependen en su mayoría de la Secretaría de Educación Pública, aunque otras Secretarías de Estado también tienen bajo su cargo algunas instituciones (Rangel, 1983).

Las instituciones privadas libres son organismos con reconocimiento de validez oficial mediante acuerdo expreso del presidente de la República, con base en el Reglamento para la Revalidación de Grados y Títulos Otorgados por Escuelas Libres Universitarias, del 26 de junio de 1940 (Rangel, 1983).

Por el tipo de ofertas hay instituciones universitarias, técnicas y de estudios de normal. Algunas instituciones tienen una amplia gama de ofertas formativas, otras sólo ofrecen una o muy pocas opciones profesionales. Hay instituciones que se han especializado en estudios técnicos y científicos y otras que ofrecen estudios profesionales de corte tradicional. No existe una definición legal estricta que establezca las condiciones para que las instituciones puedan adoptar la denominación de universidad o de tecnológico, pero en general las universitarias ofrecen un mínimo de seis carreras profesionales en tres áreas de estudio y, por lo menos, tienen una carrera en el área de Ciencias Sociales y Administrativas o en la de Educación y Humanidades. Las tecnológicas pueden reunir estas características, pero sus prioridades formativas se ubican en el área de Ingeniería y Tecnología o en la de Ciencias Agropecuarias. La educación normal en México es de nivel superior, pero su descripción se hará en el capítulo correspondiente al personal docente.

### **El Programa Nacional de Educación 2001-2006 ofrece una visión de la educación superior al año 2025:**

- La educación superior será la palanca impulsora del desarrollo social, de la democracia y la convivencia multicultural. Proporcionará a los mexicanos los elementos para su desarrollo integral y formará científicos, humanistas y profesionales, en todas

las áreas del saber, portadores de conocimientos de vanguardia y comprometidos con las necesidades del país.

- Para el primer cuarto del siglo, el sistema de educación superior estará conformado por 32 sistemas estatales, contará con un amplio respaldo por parte de la sociedad y atenderá a más de la mitad de la población entre 19 y 23 años con una oferta amplia, flexible y diversificada de programas educativos en instituciones de diversos perfiles tipológicos. Además, ofrecerá oportunidades de actualización a todos sus egresados y contará con una oferta variada y modalidades adecuadas de educación continua para satisfacer necesidades educativas de los adultos. Una de las características del sistema será su coordinación con los otros tipos educativos y con los ámbitos de la ciencia, la tecnología, el arte y la cultura, así como la operación de amplias redes de cooperación e intercambio académico en el nivel nacional e internacional, que sustentarán los programas de movilidad de profesores y alumnos.

- La sociedad estará plenamente informada del desempeño académico y del uso de los recursos de todas las instituciones de educación superior, con sustento en procesos consolidados de evaluación y acreditación.

Para construir esta visión se necesita el compromiso de las instituciones involucradas, la participación entusiasta de las comunidades educativas y el apoyo de las autoridades federal y estatal. No es una tarea fácil e implica grandes y complejos esfuerzos.

### **1.1 Características del Sistema de Educación Superior en México.**

El sistema de ES en México se caracteriza por su gran magnitud y diversidad, además es complejo y heterogéneo debido al tamaño y las particularidades que lo integran, así como por las características del profesorado. El marco normativo básico de la educación superior en México lo conforman:

1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos,
2. Ley General de Educación,
3. Ley para la Coordinación de la Educación Superior,
4. Reglamentaria del Artículo 5to. Constitucional,
5. Leyes estatales de educación superior,
6. Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública (SEP),
7. Leyes orgánicas de las universidades públicas autónomas y no autónomas,
8. Decretos gubernamentales de las universidades no autónomas,
9. Acuerdos 93, 243, 279, 286 y 328 de la SEP,
10. Convenios de coordinación, operación y apoyo financiero entre la Federación, estados e instituciones,
11. Ley Federal del Trabajo que rige las relaciones de trabajo en las IES.

El Poder Ejecutivo es responsable de elaborar el Plan Nacional de Desarrollo con una vigencia sexenal. El programa sectorial asociado a la educación lo elabora la SEP, este programa es de observancia obligatoria y contiene los objetivos estratégicos, políticas, objetivos particulares, líneas de acción y metas para el periodo correspondiente. El Gobierno Federal establece los planes y las políticas nacionales y los gobiernos estatales los planes y políticas en el ámbito de sus competencias.

## **1.2 Tipología de las instituciones.**

Las IES pueden clasificarse también en términos de la naturaleza de su oferta educativa y de las funciones que en ellas se realizan. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) desarrolló en 1999 una clasificación de las IES que ha sido de gran utilidad. La descripción de las tipologías que aquí se presentan está basada en la propuesta de la ANUIES y la que utiliza la SEP.

*1. Subsistema de universidades públicas federales:* Son el conjunto de IES con fondos federales o estatales pero gobernadas por sí mismas, la mayoría de ellas son

autónomas. Las instituciones que conforman este subsistema realizan, además de las funciones de docencia, un amplio espectro de programas y proyectos de investigación (generación y aplicación innovadora del conocimiento), y de extensión y difusión de la cultura.

2. *Subsistema de universidades públicas estatales:* Son el conjunto de IES con fondos estatales pero gobernadas por sí mismas, la mayoría de ellas son autónomas. Estas instituciones son organismos descentralizados de los gobiernos de los estados y desarrollan las funciones de docencia, generación y aplicación innovadora del conocimiento, así como de extensión y difusión de la cultura.

3. *Subsistema de educación tecnológica:* La mayoría de ellas son coordinadas por el Gobierno Federal a través de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas de la SEP, las restantes son institutos descentralizados de los gobiernos estatales.

4. *Subsistema de otras instituciones públicas:* Incluye a las instituciones dependientes de la SEP y de otras secretarías de estado.

5. *Universidades tecnológicas públicas:* Son organismos públicos descentralizados de los gobiernos estatales y en ellas se realizan las funciones de docencia, aplicación del conocimiento, extensión y prestación de servicios tecnológicos. Ofrecen programas educativos en regiones donde no existía oferta educativa del tipo superior, y operan bajo la responsabilidad de la universidad tecnológica con autorización de su Consejo Directivo. Se imparten exclusivamente programas de dos años de duración, que conducen a la obtención del título de técnico superior universitario (dicho tipo de programas tan bien puede ser ofertados por otros tipos de IES).

6. *Universidades politécnicas públicas:* Son organismos descentralizados de los gobiernos de los estados. Este perfil de institución se incorporó al sistema de ES, en el 2002, con el propósito de ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior

pública y fortalecer la pertinencia de la oferta educativa de las regiones en las que han sido ubicadas.

*7. Subsistema de universidades públicas interculturales:* Creado por iniciativa del Gobierno Federal en el periodo sexenal 2000-2006, son organismos descentralizados de los gobiernos de los estados y están localizadas en regiones con alta densidad de población indígena pero abiertas a todo tipo de estudiante. Ofrecen opciones educativas innovadoras, bajo un enfoque intercultural, para atender necesidades y potenciar el desarrollo de las regiones en que están ubicadas. Las actividades de generación del conocimiento se desarrollan en los campos de lengua y cultura indígenas, y desarrollo regional sustentable.

*8. Instituciones particulares:* IES con financiación privada, autónomas en su gestión y constituidas con personalidad jurídica. Los estudios impartidos requieren, del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) de la SEP o de los gobiernos de los estados o, bien, estar incorporados a una institución educativa pública facultada para ello.

*9. Instituciones de formación docente:* IES públicas y particulares responsables de formar a profesionales para actividad docente en los distintos tipos y niveles del Sistema Educativo Nacional en áreas como educación preescolar, en educación primaria, en educación secundaria, en educación especial y en educación física.

*10. Subsistema de centros públicos de investigación:* Se integra por instituciones que ofrecen programas académicos básicamente de posgrado y, en menor medida, programas de licenciatura. La coordinación de estos centros está bajo la responsabilidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), el cual establece las políticas para su desarrollo y asigna los recursos para su operación.

*11. Otras instituciones públicas:* Existen otras instituciones de educación superior públicas autónomas y no autónomas, no incluidas en los subsistemas anteriores,

sectorizadas en diversas secretarías federales o que son organismos descentralizados o desconcentrados de los gobiernos de los estados (universidades, colegios, centros de investigación y estudios avanzados, escuelas de música, centros de educación en artes, etc.).

### **1.2.1 La autonomía universitaria**

La autonomía universitaria está definida en el artículo tercero de la Constitución Política de México en los siguientes términos:

Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere.

Las leyes orgánicas de las universidades que gozan de autonomía, expedidas por los congresos estatales o el federal, contienen principios similares. En general la autonomía se concibe como:

a) la universidad tiene el derecho de designar a sus autoridades y a organizarse como mejor lo considere para expedir sus normas y reglamentos dentro de lo establecido por la ley orgánica respectiva;

b) la universidad goza de libertad de cátedra y designa a su personal académico; expide certificados, grados y títulos; otorga validez a los estudios realizados en otros establecimientos nacionales y extranjeros; de acuerdo con sus normas, reconoce o incorpora estudios de bachillerato o licenciatura impartidos en instituciones privadas;

c) la universidad administra libremente su patrimonio y determina su presupuesto. Los ingresos de las universidades públicas autónomas provienen en gran medida del gobierno federal y de los gobiernos estatales.

### **1.3 Políticas de equidad, acceso y admisión.**

Vista en perspectiva histórica, la ES ha creado oportunidades de desarrollo personal, movilidad social y crecimiento económico para varias generaciones en México. Esto ha contribuido de forma importante al desarrollo del país. Sin embargo las oportunidades educativas continúan siendo escasas en relación con la demanda y mal distribuidas en el territorio nacional, pues aún no se encuentra disponible sobre todo para los grupos más marginados y en especial en el área rural.

La equidad es una prioridad de la política de la Educación Superior en México. Las decisiones sobre la ampliación del sistema de ES buscan favorecerla, en especial la participación de los estudiantes de grupos indígenas, marginados económicamente y mujeres. Estas medidas se apoyan en dos esquemas, el programa de becas en función de los ingresos (MANUTENCIÓN) y la creación de nuevas instituciones en regiones marginadas, como universidades tecnológicas, interculturales, institutos tecnológicos y universidades politécnicas. Sin embargo sigue siendo necesario fomentar el crecimiento de la cobertura privilegiando la equidad sin poner en riesgo los avances en materia de calidad.

Durante la década de los 90's 12 de cada 100 personas entre los 19 y los 23 años de edad tenía acceso a la educación superior, actualmente se calcula de uno de cada

cinco personas en el rango de edad puede acceder a la está, por ello se habla de un sistema masificado. La población estudiantil de las Instituciones de Educación Superior ha mantenido un ritmo de crecimiento exponencial positivo, excepto en lo referente a la educación normal en donde a partir del ciclo escolar 2000/2001 el total de alumnos ha disminuido anualmente. En el ciclo escolar 2005-2006 ingresó el 79.9 % de los egresados del ciclo anterior de la educación media superior. La matrícula escolarizada equivale a 23.7 % de la población de 19 a 23 años de edad excluyendo al posgrado. Sin embargo es un porcentaje engañoso, las oportunidades educativas de un joven del DF son cuatro veces más elevadas que las de un joven que vive en Chiapas (Carr, 2002).

Debido a los problemas de financiación de las Instituciones de Educación Superior públicas se han establecido mecanismos restrictivos de admisión. Actualmente se utilizan exámenes estandarizados, según el resultado se ubica a los aspirantes hasta llenar el cupo establecido por la institución. Se han iniciado “semestres cero”, cuyo objetivo es ofrecer procesos de regularización o afianzamiento de conocimientos y habilidades previas al inicio formal de los estudios. Además hay plazos de permanencia de los estudiantes en la Instituciones.

En el subsector de instituciones privadas, se emplean también exámenes estandarizados. Suele haber preferencia por los estudiantes que cursaron la educación media en las propias instituciones que cuentan con este servicio, exigiendo ciertas condiciones académicas. Hay una parte del subsector de instituciones privadas que tiene escasos o nulos procesos de selección.

### **1.3.1 La Ley para la Coordinación de la Educación Superior.**

La Ley para la Coordinación de la Educación Superior del 29 de diciembre de 1978 contiene un conjunto de principios y disposiciones mediante los cuales se establecen las condiciones de integración, composición, expansión y desarrollo de la educación de este nivel. De conformidad con esta ley, la función educativa superior comprende la

promoción, establecimiento, dirección y sostenimiento de servicios educativos, científicos, técnicos y artísticos; edición de libros y producción de material didáctico; expedición de constancias y certificados de estudios; otorgamiento de diplomas, títulos y grados; autorización para impartir estudios y reconocimiento de validez oficial y otras acciones más.

La educación superior se define como aquella que es posterior al bachillerato o su equivalente, que se compone por la licenciatura y los grados académicos de maestría y doctorado, las carreras profesionales cortas, los cursos de actualización y especialización y está compuesto por la educación normal, la tecnológica y la universitaria. Al mismo tiempo, la educación superior puede ser centralizada, descentralizada, autónoma o privada (Rangel, 1983). Las instituciones privadas reconocidas por la SEP, los gobiernos de los estados u organismos descentralizados del Estado son establecimientos que requieren reconocimiento de validez oficial (Rangel, 1983).

La Ley para la Coordinación de la Educación Superior establece la necesidad de coordinar el servicio público de educación superior de la Federación, los estados y los municipios. Asimismo, a nivel institucional y de prestación de servicios, la coordinación se refiere a las prioridades nacionales, regionales y estatales, así como a los programas institucionales de docencia, investigación y difusión de la cultura. La coordinación no es función del Estado sino de todos los que participan en la educación superior; al Estado le corresponde propiciar, apoyar, impulsar y promover la coordinación y también participar en ella (Rangel, 1983).

## CAPÍTULO 2. CREENCIAS DOCENTES

Los seres humanos nos caracterizamos por ser herederos de tradiciones, de creencias y conocimientos que hemos adquirido como parte del proceso de socialización en el que estamos inmersos. Las creencias que tenemos forman parte y caracterizan nuestro modo de actuar, de pensar, e incluso de sentir. Actualmente, la investigación acerca de la teoría cognitiva del aprendizaje y la enseñanza enfatizan la importancia de las creencias que tienen las personas acerca del aprendizaje y la conducta. De hecho, las teorías cognitivas consideran que las creencias que se tienen influyen de diversas maneras en la percepción, atención, pensamiento, aprendizaje, solución de problemas y conductas de las personas. Bruning, Schraw y Ronning (2002) señalan que “las concepciones más recientes de la psicología cognitiva no sólo incluyen las variables puramente cognitivas de la memoria y el pensamiento, sino también los sistemas de motivación y de creencias”. Para esta corriente del aprendizaje, la comprensión de la adquisición y el cambio en el conocimiento de una persona es un tema central para el desarrollo cognitivo.

Existe un notable interés para desarrollar acciones concretas para el mejoramiento de la docencia en todos los niveles de la educación en México. Para lograrlo es importante reflexionar acerca de cómo se practica la docencia en el aula; conocer si existe alguna coherencia entre lo que los profesores creen acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y cómo realmente enseñan. De acuerdo con esto, Patrick y Pintrich (2001) sostienen que las creencias y las teorías implícitas de los profesores acerca del aprendizaje, la motivación y la enseñanza influyen en su desempeño en el salón de clase. Muchas de estas creencias son implícitas para el maestro, pues éste no tiene conciencia de cómo influyen en sus conductas. Lo que, por supuesto, hace más difícil el cambio en la práctica del docente.

Incluso investigadores como McAlpine y Weston (2000) afirman que “no es probable que sucedan cambios significativos en la calidad de la enseñanza universitaria si no existen cambios en las concepciones de los profesores acerca de la enseñanza”.

Actualmente, existe un renovado interés por habilitar a los profesores para que mejoren sus prácticas docentes, de modo que se logre una enseñanza de calidad, acorde con las expectativas sociales que exigen de los maestros una actuación responsable y profesional que facilite el aprendizaje y la formación de sus alumnos. Sin embargo, los cambios en la educación requieren, de acuerdo con Pozo (2006), “cambiar las representaciones que profesores y alumnos tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza”, y para ello es “es preciso conocerlas, saber cuáles son, en qué 2 consisten, cuál es su naturaleza representacional y cuáles sus procesos de cambio y sus relaciones con la práctica.

Es decir, que no basta innovar o introducir cambios en el currículo para que por esto mismo la educación cambie. Hace falta, también, modificar las creencias que los profesores tienen acerca cómo aprenden los alumnos, y cuáles son las actividades que facilitan su aprendizaje. Ya que, como dice Pozo (2006), “nuestras teorías o creencias implícitas, o intuitivas suelen ayudarnos en muchas de nuestras actividades cotidianas”, aunque muchas de ellas inadecuadas cuando las personas se enfrentan a nuevas situaciones o demandas sociales.

Pratt (2002) presenta una concepción de las mismas y utilizan el término “perspectiva de enseñanza, en lugar de creencia acerca de la enseñanza, y la definen como “un conjunto interrelacionado de creencias e intenciones que da dirección y justificación a nuestras acciones. De acuerdo con esta definición, la perspectiva es un término más amplio que las creencias, pues integra en su significación aspectos que se relacionan con las intenciones que se tienen y las acciones que se realizan para enseñar. En este sentido, una perspectiva acerca de la enseñanza puede caracterizarse como una lente a través de la cual se puede apreciar y observar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

Una aportación interesante del punto de vista de Pratt, Collins y Selinger (2001) consiste precisamente en que su definición incluye lo que propiamente serían las creencias, pero les añade dos componentes como son las intenciones y las acciones

que supuestamente conforman las perspectivas. De este modo, se puede decir que la perspectiva no sólo se queda en el aspecto conceptual o epistemológico acerca de la enseñanza, sino que pretende mostrar que debe haber una congruencia entre los tres componentes de lo que ellos llaman “compromiso” y que se refiere a que la perspectiva tiene que mostrarse en los tres componentes: creencias, intenciones y acciones.

De acuerdo con Pratt, Collins y Selinger (2001), el componente creencia se refiere a lo que el profesor cree acerca de la enseñanza; el componente acción, a lo que hacen los profesores cuando enseñan, y el componente intención a lo que pretende lograr cuando enseña. Cada perspectiva es una mezcla única de creencias, intenciones y acciones relacionadas con la enseñanza.

Para Pajares (1992) es muy difícil el estudio de las creencias de los profesores porque considera que existen muchos conceptos que han sido empleados como equivalentes o para significar algo parecido a las creencias como son actitudes, valores, juicios, axiomas, ideología, percepciones, concepciones, sistemas conceptuales, preconcepciones, disposiciones, opiniones, teorías explícitas, teorías personales, procesos mentales internos, estrategias de acción, reglas de práctica, principios de la práctica, perspectivas, repertorios de comprensión, y estrategia social, para nombrar algunas cuantas que pueden encontrarse en la literatura.

A pesar de esa dificultad, el mismo Pajares (2002) dejó en claro que sí es posible estudiar las creencias de los profesores siempre y cuando éstas se relacionen específicamente con un determinado fenómeno (como las creencias acerca de la enseñanza que tienen los profesores), con la condición de que dichas creencias se operacionalicen cuidadosamente, y se utilice una metodología que no solamente sea la apropiada sino que tenga también un diseño construido cuidadosamente.

En este caso, la definición de creencias acerca de la enseñanza se define tomando en consideración el trabajo de Pratt y Collins (2001). Ellos llaman a las creencias acerca de la enseñanza “perspectiva de la enseñanza”, y la definen como “un conjunto

interrelacionado de creencias e intenciones que da dirección y justificación a nuestras acciones”

## **2.1 Estudios sobre las creencias de los profesores**

Los estudios acerca de las creencias de los docentes y sus actuaciones de aula han aumentado considerablemente durante este último tiempo. Esta información, sin duda, resulta relevante si se pretende dar respuesta a los nuevos paradigmas educativos que han impactado la praxis pedagógica en muchas aulas. Un proceso de reforma educacional implica mucho más que un cambio de prácticas pedagógicas. “Una reforma educacional exitosa implica comprender y considerar el sistema de creencias y actuaciones del docente. El docente debería ser considerado como una persona que está aprendiendo activamente y que construye sus propias interpretaciones” (Bruning, 2002).

Al comprender la relevancia del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se entiende la necesidad de que los profesores hagan cambios fundamentales sobre cómo enseñan y cómo conciben la enseñanza. El docente es una persona que experimenta situaciones de enseñanza-aprendizaje y les otorga significado personal a través de la reflexión.

Schavelson y Stern (2002 en Bruning, Schraw y Ronning) afirman que la investigación acerca de las creencias y concepciones de los profesores con respecto a la enseñanza descansa en dos presupuestos fundamentales: a) que los profesores son profesionales racionales, que como otros profesionales realizan juicios y llevan a cabo decisiones en un entorno complejo e incierto, y b) que el comportamiento de un profesor se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones.

Con respecto de los estudios relacionados con las creencias que los profesores tienen acerca de la enseñanza, Pratt, Collins y Selinger (2001) investigaron si existirían

diferencias en las perspectivas de la enseñanza en estudiantes en programas de formación docente que provenían de ocho diferentes disciplinas. Realizaron un seguimiento a 356 profesores que habían egresado de un programa intensivo de entrenamiento para ser profesores. Utilizaron el *Teaching Perspectives Inventory* (Pratt, Collins y Selinger, 2001) para evaluar las creencias que tenían los participantes con respecto a la enseñanza.

Las disciplinas de procedencia de los profesores fueron Matemáticas/Ciencias, Ciencias de la vida, Estudios sociales, Idiomas, Ciencias técnicas y del hogar, Artes, Negocios, y Educación física. Los resultados indicaron que las disciplinas de los profesores variaron de manera sistemática en todas las perspectivas. Así, la perspectiva Acompañamiento obtuvo la puntuación más alta (por encima de 30) en todas las disciplinas, mientras que la perspectiva Reforma social obtuvo las puntuaciones más bajas (entre 20 y 30 puntos). Además, los profesores que tenían como especialidad Ciencias de la vida y Ciencias matemáticas, tuvieron puntuaciones significativamente mayores en la perspectiva Transmisión en comparación con las puntuaciones obtenidas por los profesores de Idiomas, Artes, o Ciencias y técnicas del hogar. Los profesores de Educación física y los de Ciencias matemáticas obtuvieron iguales puntuaciones en la perspectiva Transmisión. No se encontraron diferencias con respecto a la perspectiva de Aprendizaje.

Los profesores de Idiomas, Educación física y Ciencias y técnicas del hogar mostraron tener como perspectiva dominante la de Acompañamiento. Por otra parte, los profesores que tuvieron una menor puntuación en dicha perspectiva fueron los de Matemáticas y Ciencias.

Asimismo, Bruning (2002) encontraron que “Uno de los hallazgos más sistemáticos en la literatura sobre las creencias de los profesores es que éstos planifican y ponen en práctica la instrucción de forma coherente con sus creencias epistemológicas personales”.

Asimismo, algunos investigadores (Pajares, 1992; Richardson, 1996; Thompson, 1992) sugieren que las creencias de los profesores afectan de manera significativa su manera de enseñar. Otros autores (Monereo, 1999; Monereo y Pozo, 2001) consideran a las creencias de los profesores con respecto al aprendizaje y la enseñanza como una de las variables más influyentes en su práctica didáctica, las metas, métodos y procedimientos de evaluación que emplean.

De acuerdo con lo anterior, los procesos de cambio educativo requieren de un análisis sistemático que pueda incorporar conocimientos acerca de cuáles son las creencias que sostienen los profesores con respecto al aprendizaje de sus alumnos, así como identificar cuál es la función que ellas tienen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el salón de clase. Así, como expresa Pajares (1992) en relación con la enseñanza, “las creencias son instrumentales para definir las tareas y seleccionar las herramientas cognitivas con las que se interpreta, planea y toma decisiones con respecto a las mismas...”.

Tobin y McRobbie (1997) encontraron que en muchos casos no existe congruencia entre los objetivos propuestos por los expertos en desarrollo curricular y la manera en que los profesores realizan su labor docente. Un aspecto importante de esa realidad se observa en el hecho de que la enseñanza no se basa tan sólo en los conocimientos del profesor acerca de su materia, sino que el profesor sostiene algunas creencias acerca de cómo debe enseñar los contenidos y cómo aprenden sus alumnos.

Sin embargo, Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer y Martín (2006) realizaron una síntesis de los enfoques empleados para estudiar las concepciones (considerado este término como sinónimo de creencias) sobre el aprendizaje y la enseñanza y encontraron que los primeros trabajos “... se caracterizaban por buscar la relación entre determinadas conductas del profesor y los rendimientos de los alumnos con el fin de poder establecer un modelo de buena práctica que pudiera ayudar a la eficacia docente”. Este enfoque se conoce como paradigma proceso-producto, y como parte del desarrollo de los estudios sobre las creencias de los profesores surgió el paradigma del

pensamiento del profesor. Dicho paradigma pretende explicar y entender al docente como un sujeto reflexivo y racional que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias, y genera rutinas propias de su desarrollo profesional.

Por su parte, Prieto Navarro (2007) añade que el paradigma antes mencionado no sólo toma en cuenta al profesor, sino también a los alumnos, “como agentes con creencias y percepciones personales que, de algún modo, influyen y determinan su conducta”. De acuerdo con Pérez Echeverría et al. (2006), dos aportaciones importantes de este paradigma es que a) se centra en los conocimientos y creencias que guían las acciones de los profesores, y b) enfatizan la importancia de la toma de decisiones como uno de los factores fundamentales de la práctica docente.

Otros investigadores se han enfocado en conocer si es posible cambiar las creencias acerca de la enseñanza que traen los estudiantes en formación para ser profesores. De acuerdo con Pratt, Collins y Selinger (2001), para que la enseñanza sea realmente efectiva se requiere que las estrategias empleadas para ello deben estar en armonía con las creencias, intenciones y acciones de los profesores.

## **2.2 Características de las creencias de los docentes**

Bruning, Schraw y Ronning (2002), mencionan las siguientes características de las creencias:

- Se forman tempranamente y tienden a autoperpetuarse, y persistir frente a la contradicción causada por el tiempo, la razón, la escolaridad o la experiencia.
- Las personas desarrollan un sistema de creencias que alberga a todas aquellas adquiridas mediante el proceso de transmisión cultural.

- El sistema de creencias tiene una función adaptativa que ayuda a las personas a definir y comprender el mundo y a ello/as mismo/as.

- El conocimiento y las creencias están intrínsecamente relacionados; sin embargo, la naturaleza afectiva, evaluativa y episódica de las creencias hace que ellas se conviertan en un filtro mediante el cual se interpretan nuevos fenómenos.

- Los procesos de pensamiento pueden muy bien ser los precursores y creadores de las creencias; no obstante, el efecto filtro de las creencias redefine, distorsiona y reestructura el procesamiento posterior de la información.

- Las creencias epistemológicas tienen un rol fundamental en la interpretación del conocimiento y monitoreo cognitivo.

- Las creencias se priorizan, según las conexiones o relaciones, con otras creencias u otras estructuras cognitivas y afectivas.

- Entre más temprano se incorpora una creencia en la estructura de creencias, su modificación resulta más difícil.

- El cambio de las creencias durante la adultez es un fenómeno relativamente raro.

- Las creencias son instrumentales en la definición de tareas y la selección de herramientas cognitivas con las cuales interpretar, planificar y tomar decisiones con respecto a las tareas; por lo tanto, las creencias tienen un rol fundamental en la definición de un comportamiento y la organización del conocimiento y la información.

- Las creencias influyen en la percepción, pero no son un camino confiable para acceder a la naturaleza de la realidad.

En consecuencia, las creencias se definen como un sistema en el cual subyacen constructos que el docente usa cuando piensa, evalúa, clasifica y guía su actuación pedagógica. Las creencias de los docentes responden casi siempre al sentido común y son de naturaleza tácita. No son necesariamente coherentes; sino que más bien se consideran como dinámicas y sujetas al cambio y a la reformulación gradual, a pesar de que otros autores (Monereo y Pozo, 2001) consideran que el cambio de una creencia es relativamente raro. El proceso de reformulación podría ocurrir cuando las creencias se explicitan y constituyen un desafío directo para el docente o cuando ellas son invalidadas por experiencias pasadas.

El entramado intelectual del profesor se denomina teorías, concepciones, pensamientos, creencias, representaciones, conocimientos o saberes. Estos sistemas conceptuales se originan y se desarrollan en la experiencia y se abstraen de un conjunto de experiencias almacenadas en la memoria; están determinadas por los contextos educativos; son eclécticos, desorganizados, parciales y sin cohesión; no tienen por qué reproducir significados estandarizados o comúnmente aceptados y, a diferencia del conocimiento científico, tienen un carácter subjetivo, popular y temporal; son personales, particulares y específicos; se mantienen normalmente implícitos; a pesar de su resistencia al cambio, pueden evolucionar por influencia de nuevas experiencias y procesos de debate (Pozo, 2006).

Para Carr (2002), las creencias de los docentes influyen en su actuación más que los conocimientos disciplinares que ellos poseen. Las creencias tienden a estar limitadas culturalmente, a formarse en una época temprana de nuestra vida y a ser resistentes al cambio. Las creencias acerca de la enseñanza parecen estar bien asentadas cuando un estudiante llega a la universidad. Ellas están íntimamente relacionadas con lo que se cree que se sabe, pero ofrecen un filtro eficaz que discrimina, redefine, distorsiona o modifica el pensamiento y el procesamiento de la información posterior.

Las creencias de los docentes respecto a lo que es la enseñanza afecta a toda su actuación dentro del aula, tanto si estas creencias son implícitas como explícitas (Pozo, 2006). Aunque un docente actúe de forma espontánea o por costumbre, sin pensar en la acción, dichas actuaciones surgen de una creencia profundamente enraizada que puede que nunca se haya explicitado. En este sentido, las creencias profundamente enraizadas que tienen los docentes sobre la forma en que se aprende un contenido impregnarán sus actuaciones en el aula más que el método concreto que estén obligados a adoptar o el texto que utilizan.

Richards (1999) señala que estudiar las creencias de los docentes implica explorar el lado oculto de la enseñanza. Esto se sustenta en dos procesos socio-cognitivos. Uno de ellos está relacionado con cómo los docentes aprenden a enseñar. El otro proceso implica el tema epistemológico relacionado con cómo los docentes saben lo que deben para hacer lo que hacen. El primer punto examina lo que se conoce como el aprendizaje del docente, mientras que el segundo se relaciona con el conocimiento docente. Estos dos procesos están interrelacionados y se comunican entre sí. De hecho se podría discutir que es muy difícil conceptualizar cómo aprenden los docentes sin alguna noción de lo que están aprendiendo.

Pozo (2006), propone el concepto de sistema denominado BAK, formado por creencias (beliefs), presuposiciones (assumptions) y conocimientos (knowledge). Se genera así un sistema de tres elementos que Pozo (2006) llama creencias, representaciones y saberes (CRS). Se entiende como creencias los aspectos cognitivos no necesariamente estructurados y con fuerte dimensión personal; las representaciones serían aspectos cognitivos tomados de una dimensión social, es decir, compartidos por el grupo de profesores; los saberes tendrían un componente de conocimiento establecido de forma convencional y relativo a cuestiones de enseñanza-aprendizaje. A pesar de estas distinciones estos conceptos están articulados entre sí, no se excluyen, forman un continuum y se traslapan fácilmente.

La comprensión de la estructura de las creencias de los docentes es esencial para mejorar su formación profesional y prácticas pedagógicas. El estudio de las creencias es uno de los constructos psicológicos más importantes para la formación de docentes (Pajares, 1992). Como un constructo global, las creencias no se prestan fácilmente para la investigación empírica. Muchos investigadores consideran las creencias como un misterio que nunca podrá ser claramente definido ni tampoco de utilidad para la investigación. Sin embargo, cuando las creencias se operacionalizan específicamente y se utiliza un diseño de investigación apropiado, los estudios de las creencias pueden ser muy relevantes.

### **2.3 Las creencias y el conocimiento**

Tratar de distinguir entre conocimiento y creencias es una tarea gigantesca. Al tratar de diferenciar entre conocimiento y creencias se están utilizando dos términos diferentes para referirse al mismo fenómeno. Las creencias son conocimiento anclado; ellas muestran el conocimiento que es más valioso para el docente y que ha funcionado en la actuación pedagógica. Carusetta y Cranton (2005) identifican cuatro características de las creencias: (1) la presunción existencial, (2) la alternancia, (3) la carga afectiva y evaluativa y (4) la estructura de la memoria episódica.

Las presunciones existenciales se refieren a aquellas verdades personales que cada persona tiene; son aquellas creencias respecto a la realidad social y física. Cuestionar estas creencias es cuestionarse uno mismo, la propia sanidad mental (Fierro, 2012). Como tal, estas creencias son profundamente personales y no se ven afectadas por la persuasión. Estas creencias se forman por accidente, por experiencias intensas o por una secuencia de eventos. Por ejemplo, un docente puede creer que los estudiantes que reprueban una asignatura son flojos. Las presunciones existenciales son entidades inmutables y van más allá del control individual o el conocimiento.

En algunas circunstancias, las personas, por diferentes razones, intentan crear una situación ideal, alternativa que difiere de la realidad. Por ejemplo, se puede mencionar el caso de una docente que, debido a su experiencia traumática como estudiante, intenta crear un ambiente ideal en el aula, con el cual ella había soñado cuando era estudiante. Como existía una inconsistencia entre su actuación pedagógica y los procedimientos efectivos para el aula, sus clases presentaban constantes quiebres y frecuentemente no tenían un cierre.

Monereo (1999) señala que las creencias tienen un componente afectivo y evaluativo más fuerte que el conocimiento. El afecto opera independiente de la cognición, la cual está asociada al conocimiento. El conocimiento de un área se diferencia de los sentimientos respecto a otra área. Los docentes enseñan el contenido de un curso según los juicios que tengan respecto al contenido en sí. La combinación entre afecto y evaluación puede determinar la energía que los docentes le ponen al desarrollo de una actividad.

Ben-Peretz (2002), además, señala que el conocimiento se almacena semánticamente, mientras que las creencias residen en la memoria episódica, producto de las experiencias o fuentes culturales de la transmisión de conocimiento. Las creencias recogen su fuerza de los episodios o eventos previos que influyen la comprensión de eventos posteriores. Por ejemplo, los esfuerzos de la docente por crear un ambiente agradable en su aula tenían su origen en sus recuerdos como estudiante. Otros investigadores han descubierto que los docentes son influenciados por imágenes creadas por eventos pasados. Estas imágenes funcionan como pantallas intuitivas que filtran la nueva información.

Una experiencia crucial en la vida de un docente o algún profesor importante en su formación profesional genera una memoria episódica detalladamente rica que sirve posteriormente como inspiración o marco de referencia para sus futuras actuaciones pedagógicas. La memoria episódica se forma producto de las experiencias vividas con

antiguos docentes, la literatura revisada e incluso la influencia de los medios de comunicación (Thompson, 1992).

Los sistemas de creencias, a diferencia de los sistemas de conocimiento, no requieren de un consenso general o grupal con respecto a la validez y pertinencia de las creencias. La ausencia del consenso general implica que los sistemas de creencias son, por naturaleza, más inflexibles, y menos dinámicos que los sistemas de conocimientos. Las creencias son más influyentes que el conocimiento en la determinación de la forma cómo las personas organicen y definan las tareas y problemas, y son predictores más efectivos respecto al comportamiento de un sujeto.

Ben-Peretz (2002) presenta evidencia que indica que al estudiar las creencias de dos docentes de inglés respecto a la enseñanza de la gramática, por ejemplo, es muy importante la confianza que el docente tenga en sus propias creencias, puesto que los docentes que muestran un mayor grado de confianza respecto a este punto están más dispuestos a promover la discusión de los puntos gramaticales y a formular reglas espontáneamente en cualquier momento de la dinámica de la clase. No obstante, el docente que tiene menos confianza en sus creencias entrega respuestas más directas que minimizan o difieren la discusión. El factor confianza parece estar relacionado con el nivel del conocimiento del contenido pedagógico del docente. Quien muestra más confianza posee un repertorio bien desarrollado de estrategias metodológicas para la enseñanza de la gramática, mientras que el docente con un menor grado de confianza posee un repertorio limitado de estrategias que son utilizadas de manera poco efectiva.

### **CAPÍTULO 3. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

En la actualidad, enseñar se hace cada vez más complejo y aprender se ha convertido en una experiencia mucho más desafiante para los alumnos. Por otro lado, cada nivel educativo tiene su propia especificidad, la cual está determinada por las necesidades sociales y educativas a las que la escuela pretende responder y que se abrevian en los objetivos educativos para cada etapa de formación. La educación básica obligatoria persigue sus fines y lo mismo podemos decir para el caso de la educación superior.

Para poder lograr los objetivos educativos, establecidos en los programas escolares, los profesores planifican, organizan, gestionan e implementan en el aula el proceso de enseñanza-aprendizaje y esto lo hacen según su formación, experiencia y recursos con que cuentan en el contexto donde laboran. La orquestación del proceso de enseñanza no es una tarea sencilla, demanda del docente conocimiento teórico y conocimiento práctico, habilidades cognitivas y sociales, destrezas, actitudes y valores deseables, así como una buena dosis de intuición o sentido común, entre otras.

Uno de los componentes esenciales que permite que la enseñanza superior pueda lograr su cometido, es la Didáctica. Como ya se ha mencionado, la educación superior tiene su propia concreción, por tanto, requiere una didáctica distintiva que posibilite el aprendizaje de los alumnos, en su mayoría adultos, con conocimientos y experiencias previas, motivaciones y expectativas diversas respecto a su proyecto personal y profesional. Aunque existen distintos enfoques y propuestas didácticas, hay ciertos planteamientos que parecen más acordes con las exigencias que se plantea actualmente a las instituciones de educación superior en todo el mundo.

Los cambios que la sociedad contemporánea está afrontando son de tal envergadura que los sistemas educativos, en todo el mundo, se han visto en poco tiempo literalmente sacudidos. La ciencia y la tecnología evolucionan a un ritmo vertiginoso, con lo que el conocimiento reciente corre el riesgo de convertirse pronto en obsoleto. El poder de las sociedades se basa en su capacidad para producir y aplicar nuevos

conocimientos de forma innovadora. Hoy más que nunca cobra vigencia el lema: «conocimiento es poder». Las universidades tienen como materia prima la generación de nuevos conocimientos, de ahí que mientras mayor sea su capacidad en este terreno, mayores serán sus fortalezas. Pero esto significa un gran lance que obliga a las instituciones de educación superior a replantear sus modelos de formación.

Existen propuestas metodológicas y entre las más recurrentes se encuentran: el aprendizaje basado en problemas, el método de proyectos, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje por descubrimiento, el estudio de casos, los incidentes críticos, la enseñanza situada, etc. Todas estas propuestas metodológicas demandan un rol distinto del profesor que se convierte en guía, mediador, facilitador y orientador del proceso, siendo el alumno el protagonista y responsable principal en la construcción de su propio aprendizaje, por supuesto, siempre con la asesoría y acompañamiento del profesor, quien le ofrece andamiajes que gradualmente le irá retirando hasta lograr una mayor autonomía en su proceso de aprendizaje.

Las instituciones educativas necesitan desarrollar acciones concretas para el mejoramiento de la docencia en todos los niveles de la educación en México, para lo cual es importante reflexionar acerca de cómo se practica la docencia en el aula; conocer si existe alguna coherencia entre lo que los profesores creen acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y cómo realmente enseñan.

Actualmente se exige un nuevo perfil docente que pueda satisfacer las demandas que estos cambios producen, donde la capacidad de reflexionar sobre la propia práctica y la habilidad para desarrollar el pensamiento reflexivo se consideran aspectos clave. Más concretamente, en este momento se pide un nuevo perfil docente que pueda fomentar en el alumnado aprendizajes significativos, habilidades de pensamiento superior, el aprender a aprender, mediante la revisión del ejercicio profesional y la habilidad del pensamiento reflexivo.

De acuerdo con esto, Patrick y Pintrich (2001) sostienen que las creencias y las teorías implícitas de los profesores acerca del aprendizaje, la motivación y la enseñanza influyen en su desempeño en el salón de clase. Muchas de estas creencias son implícitas para el maestro, pues no tiene conciencia de cómo influyen en sus conductas.

En cada aula ocurren eventos que permiten desarrollar una comprensión más profunda del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada aula es un escenario en el que interactúa una serie de variables didácticas que hacen de la enseñanza y el aprendizaje un acto complejo. Los docentes se relacionan con los estudiantes, los objetivos, los métodos, las actividades, los materiales, la evaluación y el contexto. Sin embargo, un acercamiento a la comprensión de dicha complejidad se puede lograr al abordar las creencias y las actuaciones docentes para interpretar la multitud de variables que ocurren en el fenómeno de la transposición didáctica.

La idea de explorar el fenómeno didáctico desde las creencias y actuaciones de los docentes, se relaciona con la alta cuota de subjetividad y complejidad que dicho fenómeno reviste. La actuación del docente y su concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, se comprende al entrar al entramado de creencias que sostiene su praxis pedagógica.

Un proceso de reforma educacional implica mucho más que un cambio de prácticas pedagógicas. “Una reforma educacional exitosa implica comprender y considerar el sistema de creencias y actuaciones del docente. El docente debería ser considerado como una persona que está aprendiendo activamente y que construye sus propias interpretaciones” (Pozo, 2006). Al comprender la relevancia del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se entiende la necesidad de que los profesores hagan cambios fundamentales sobre cómo enseñan y cómo conciben la enseñanza. El docente es una persona que experimenta situaciones de enseñanza-aprendizaje y les otorga significado personal a través de la reflexión.

El énfasis en el docente se debe a que las decisiones que él o ella toma, están relacionadas con un sistema propio de creencias que le permite afrontar la complejidad de su trabajo. Hasta cierto punto, el cambio o la innovación educativa significan necesariamente, un cambio en las creencias de los docentes. Las contribuciones más significativas en el campo de la investigación educativa están relacionadas con las actuaciones de aula. Sin duda, una mayor comprensión del sistema de creencias del docente contribuye significativamente a mejorar la efectividad educativa. “Los sistemas de creencias son dinámicos en su naturaleza, sufren cambios y reestructuraciones, a medida que los individuos evalúan sus creencias con sus experiencias” (Pozo, 2006).

Existe la idea generalizada de que las creencias de los docentes son los mejores indicadores de las decisiones que ellos toman durante el transcurso de su vida pedagógica cotidiana. Este énfasis en los sistemas de creencias ha sido explotado por los investigadores en educación, al momento que intentan comprender la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Existe gran cantidad de literatura que sugiere que las creencias que sostienen los docentes tienen un impacto considerable tanto en sus percepciones como en sus juicios, los que, a su vez, afectan su actuación en el aula (Pratt, 2002). Además, estos sistemas de creencias son una parte esencial para mejorar la formación profesional y, por ende, la efectividad docente. Dichas creencias pueden ser influenciadas tanto por su formación profesional como también por otros factores tales como su cultura y sus teorías personales sobre la enseñanza-aprendizaje del inglés.

Los docentes que están mejor informados acerca de la naturaleza de la enseñanza-aprendizaje son capaces de evaluar su crecimiento profesional y los aspectos de sus actuaciones pedagógicas que necesitan cambiar. Además, cuando la reflexión crítica se visualiza como un proceso sistemático que forma parte de la enseñanza y el aprendizaje, ella permite que los docentes se sientan más seguros cuando se adscriben a diferentes opciones pedagógicas y evalúan sus efectos. El éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende, en gran parte, de la forma en que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos.

La manera en que estos procesos mediadores operan, depende de lo que los docentes piensan, sienten y hacen, y de sus concepciones acerca de las diferentes dimensiones de lo educativo.

En este sentido, cuando el docente reflexiona acerca de su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje toma conciencia de sus creencias y actuaciones. Esta acción implica que asume su responsabilidad en dicho proceso. A su vez, el docente tiene la necesidad de sus pares, a fin de comprender sus propias experiencias y enriquecerse del otro. (Monereo, 1999).

### **3.1 El Docente**

En un mundo en proceso de cambio, la educación permanente aparece como la respuesta pedagógica estratégica que hace de la educación asunto de toda la vida y dota a los educandos de las herramientas intelectuales que les permitirán adaptarse a las incesantes transformaciones, a los cambiantes requerimientos del mundo laboral y a la evolución del conocimiento, característica de la ciencia contemporánea que se renueva en períodos cada vez más cortos, a la vez que se incrementa a un ritmo cada vez más acelerado. Es por esto que el docente juega un papel fundamental dentro de la educación, ya que este es el precursor del conocimiento en todos los ámbitos y obviamente en el ámbito de la educación superior.

En la educación para el siglo XXI, como ya lo dice la ANUIES (2001), lo importante son los aprendizajes realmente adquiridos por los educandos, que se traduzcan en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad, de suerte que adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores.

El “Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje”, que acompaña a la ANUIES (2001), afirma que “según los resultados que se deseen obtener, los educadores deben ser formados en consecuencia, permitiéndoles

beneficiarse simultáneamente de los programas de capacitación durante el ejercicio de sus funciones y de otros incentivos relacionados con la consecución de esos resultados.” Menciona que “El aporte de maestros y profesores, es esencial para preparar a los jóvenes, no sólo para que aborden el porvenir con confianza, sino para que ellos mismos lo edifiquen de manera resuelta y responsable.”...”Ellos son los que deben despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y la educación permanente.” El cometido fundamental del docente en la educación para el siglo XXI, se resume en “transmitir la afición al estudio”. Es desde esta perspectiva que corresponde también diseñar su formación inicial y continua.

La práctica docente es un objeto de estudio complejo, una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los principales agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje: maestro y alumno, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que cada institución y país delimitan respecto a la función del maestro (Fierro, Fortuol y Rosas, 2000).

Zeichner (1993), identificó cinco modalidades de práctica reflexiva, que aparecen en los programas reflexivos de formación del profesorado:

- Académica. Se orienta a preparar a profesores capaces de reflexionar sobre las materias que imparten, de modo que las transformen en estructuras comprensibles para el alumnado.
  
- Eficiencia social. Se trata de conseguir una enseñanza eficaz mediante la aplicación de técnicas didácticas que se deducen de principios generales a los que ha llegado la investigación pedagógica. En este caso, la reflexión consiste en una decisión estratégica: «seleccionar entre la gama de técnicas disponibles la que se considere más eficaz». Ésta es la forma de proceder de la racionalidad técnica.

- De desarrollo. La enseñanza se basa en los intereses y en el desarrollo del alumnado, y, al mismo tiempo, considera el desarrollo del profesor como docente y como persona.

- Reconstrucción social. El objeto de la reflexión es el contexto social, económico y político, de manera que se fomenten las relaciones realmente democráticas en el aula, e igualitarias y justas en el ámbito social.

- Genérica. Los programas aluden a la reflexión de manera genérica, pero sin especificar las pretensiones de los programas ni los contenidos sobre los que se debe reflexionar ni las estrategias para fomentar el aprendizaje reflexivo.

En general, se entiende que los programas de formación con un enfoque de enseñanza reflexiva se orientan hacia la consecución de los siguientes objetivos (Zeichner 1993):

- Formar a los estudiantes para analizar, debatir, cuestionar y modificar la propia práctica.

- Potenciar el análisis y el conocimiento, por parte del alumnado, del contexto social y político en que desarrollarán su profesión.

- Fomentar en los estudiantes una actitud constante de autoperfeccionamiento.

- Facilitar el desarrollo de procesos de reflexión en la acción y reflexión sobre la reflexión en la acción.

El estudio de la enseñanza desde la perspectiva teórica del pensamiento del profesor supone que enseñar no se reduce al aspecto didáctico o a lo que se realiza en clase, sino que el profesor reflexiona, analiza e interpreta aspectos intelectuales y afectivos,

propios y de sus estudiantes, y en función de ello, realiza su práctica docente; esto la convierte en un objeto de estudio complejo, porque incluye la interacción de diversas dimensiones: política, social, institucional, didáctica, interpersonal, personal y valoral.

Goldrine y Rojas (2007) señalan que la práctica docente la constituyen tres elementos clave en interacción: alumnos-contenidos-docentes, donde ocurre la organización de la actividad conjunta entre profesor y alumnos, a través del discurso y las acciones. La práctica docente, entonces, se realiza en “contextos de construcción y reconstrucción de saberes complejos, dinámicos y en constante transformación”. Este saber se expresa en los contenidos que maneja el profesor y las actividades que realiza con y para los estudiantes, las cuales reflejan sus concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, el currículo, la gestión y que orientan el camino a seguir para la formación de las personas. El profesor construye su práctica docente en una etapa de planeación y en otra de ejecución o interacción, e involucra a un profesor activo que toma decisiones para conducir el aprendizaje y resolver las situaciones que surgen. Para Coll y Solé, “la interactividad” constituye una de las ideas clave para entender la práctica docente y consiste en el despliegue de acciones que el profesor y los alumnos realizan antes, durante y después de la situación didáctica donde interactúa el triángulo interactivo que incluye en cada vértice al profesor, el alumno y el contenido donde la enseñanza se caracteriza por su inmediatez que en muchas ocasiones son difíciles de entender, de controlar y dirigir (2002, citados en Carranza, García y Loredó, 2008).

De acuerdo con Schoenfeld, “la planeación o el pensamiento didáctico del profesor, se actualiza constantemente durante la interacción con los propios contenidos, así como con los alumnos, a través de la exposición de temas, discusiones o debates” (1998, citado en Carranza, García y Loredó, 2008).

La práctica docente, alude a distintas dimensiones, las cuales pueden conectarse durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Fierro, Fortuol y Rosas (2000),

- La dimensión personal se refiere a reflexionar sobre el propio quehacer desde la perspectiva que cada uno le imprime como sujeto histórico, capaz de analizar su pasado, resignificar su presente y construir su futuro.
- La dimensión institucional se considera relevante porque es el espacio en el que el profesor realiza su trabajo cotidiano en el marco de un proyecto educativo.
- En la dimensión interpersonal, el profesor coadyuva en la creación de un clima para el trabajo basado en el tipo de relaciones que se establecen entre estudiantes y el profesor sobre la base de las diferencias individuales de perspectivas y propósitos.
- La dimensión social se entiende como el conjunto de decisiones y prácticas de los profesores ante esta diversidad de condiciones culturales y socioeconómicas, que colocan a los alumnos en posiciones distintas frente a la experiencia escolar, y que se convierte en un espacio donde entra en juego de manera más clara la igualdad de oportunidades educativas.

Fierro, Fortuol y Rosas (2000) mencionan que la dimensión que refleja los propios valores y la dimensión didáctica, en la cual se centra el estudio, hace referencia al rol del profesor como guía y mediador del contenido y los objetivos del curso a fin de fomentar la construcción de aprendizajes con significado propio a partir de la organización y facilitación del acceso al conocimiento. Reconoce la participación del profesor y el alumno en el proceso educativo, como actores que “hacen posible” las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

### **3.2 La práctica docente**

Desde que la educación empezó a centrarse en el alumno como el sujeto que aprende, se comenzaron a analizar no sólo las tácticas que utiliza el profesor para desarrollar sus clases, sino también las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes. La

enseñanza y el aprendizaje son procesos que se presentan juntos, es decir, las estrategias que se emplean para la instrucción inciden en los aprendizajes (Monereo, 1999), considerando que los estudiantes tienen sus formas muy particulares de aprender.

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos o secuencias de acciones conscientes, voluntarias, controladas y flexibles, que se convierten en hábitos para quien se instruye, cuyo propósito es el aprendizaje y la solución de problemas tanto en el ámbito académico como fuera de él (Bruning, 2002). Esta forma de aprender concierne a la toma de decisiones y facilita el llamado aprendizaje significativo; éste tiene relación con la vida práctica y laboral, es decir, un significado que incide en el estudiante y futuro profesional, pues no sólo asimila cómo utilizar determinados procedimientos, sino también sabe cuándo y por qué los utiliza, y además le favorece en el proceso de resolución de un problema o de una tarea a ejecutar (Monereo y Pozo, 2001).

En el ámbito académico, las estrategias de aprendizaje se han clasificado en: ensayo, elaboración, organización, control de la comprensión, de apoyo o afectivas, y metacognitivas. Dichas estrategias conllevan a que el estudiante se convierta en “autónomo, independiente y autorregulado, capaz de aprender a aprender” (Pajares, 1992)

Los escenarios donde se desarrolla la actividad docente, son entidades complejas, dinámicas y dialécticas que tienen como propósitos centrales: (a) transmitir y mantener los valores de la cultura de una sociedad a través de un currículo, (b) promover los cambios socio-culturales de su entorno y (c) contribuir con la formación personal y profesional de la población (pajares, 1992). La educación, como saber, se ocupa de los problemas de las instituciones educativas, pero los problemas de la educación no son sólo los problemas de estas instituciones aunque estos sean los principales. Los hechos que suceden en los contextos sociales y culturales son también de interés de la educación en una doble dirección, bien por la influencia que puedan tener en ella, así

como por la intervención que la educación pueda realizar en esos contextos. El docente desde el deber ser de su actuación profesional, como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y desde esa instancia elaborar nuevos conocimientos, pues en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula, laboratorios u otros escenarios de mediación, donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial y uno oculto (Richardson, 1996).

Las instituciones de enseñanza constituyen espacios donde se llevan a cabo y se configuran las prácticas de los docentes; estos escenarios son formadores de docentes, debido a que modelan sus formas de pensar, percibir y actuar (Monereo, 1999).

El impacto de esta influencia modeladora puede observarse en el hecho de que las prácticas docentes dentro de una institución determinada, presentan regularidades y continuidad a través del tiempo.

La práctica docente de acuerdo con Monereo (1999), se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente.

García Cabrero, Loredó y Carranza (2008), plantean la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica más amplia, llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa. Esta última se define como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo. Todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente, en tanto que los factores contextuales,

antes tratados como variables ajenas al proceso de enseñanza y de aprendizaje, aquí se consideran parte de la práctica educativa.

La práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos.

Para comprender a cabalidad esta distinción entre práctica docente y práctica educativa, es importante considerar el señalamiento de Pozo (2006). Para este autor, la práctica docente (la enseñanza que ocurre en el aula) es multidimensional por los diversos acontecimientos simultáneos que en ella ocurren. La enseñanza se caracteriza también por su inmediatez, dado que los acontecimientos ocurren con una rapidez extrema y en muchas ocasiones son difíciles de entender, de controlar y de dirigir. Finalmente, es imprevisible, ya que ocurren situaciones que sin estar previstas, dan un giro a la clase que sale de lo estimado, lo que resulta favorable en algunas ocasiones. En suma, Pozo enfatiza la complejidad del análisis de la práctica docente del profesor, que básicamente hace referencia al quehacer de éste en el aula. (Palacios, Marchesi y Coll, 2001).

De acuerdo con Palacios, Marchesi y Coll (2001) la práctica educativa debe entenderse por medio de los acontecimientos en el aula en la interacción maestro- alumnos y alumnos-alumnos, como una actividad dinámica, reflexiva, que no puede reducirse a los procesos educativos en el interior del salón de clases, sino a la intervención pedagógica que ocurre tanto antes como después de los procesos interactivos en el aula. Es decir, debe abarcar los procesos de planeación docente y los de evaluación, incluyendo dentro de estos últimos no solo los resultados inmediatos de aprendizaje alcanzados por los alumnos, sino también los efectos de la instrucción en las actividades posteriores. Estos procesos son parte inseparable de la actuación docente.

La planeación de la docencia incluye lo que los profesores piensan lograr (metas), cómo piensan alcanzarlo (estrategias didácticas) y de qué manera pueden saber que lo lograron (estrategias de evaluación.)

Planteamientos actuales acerca de la función docente, como el expresado por Palacios, Marchesi y Coll (2001), proponen alejarnos de la visión del profesor como aplicador de técnicas y procedimientos, para recuperar el estilo ético de la enseñanza en la cual se la concibe como una vocación. Esta visión nos remonta de nuevo a los inicios de la profesión, en los que la vocación constituía una dimensión inseparable que definía y caracterizaba la función docente. Vistos desde esta perspectiva, los aspectos afectivos y motivacionales de la enseñanza se colocan por encima de sus componentes cognitivos, para resaltar la necesidad de que los profesores estén en verdad comprometidos con su misión de promover el aprendizaje en sus alumnos. (Rueda Beltrán, 2004).

### **3.3 Propósitos y acciones de la enseñanza-aprendizaje.**

De acuerdo con Pratt y Collins (2001), son cinco las perspectivas acerca de la enseñanza-aprendizaje más reconocidas: Transmisión, Aprendizaje, Desarrollo, de Acompañamiento y de Reforma social. De manera resumida, se definen como sigue:

- **De Transmisión.** La enseñanza eficaz requiere un compromiso importante con el contenido o materia de la asignatura. Los buenos profesores tienen dominio del tema o del contenido de la asignatura. La responsabilidad más importante de un profesor es presentar el contenido de manera precisa y eficiente a los estudiantes. La responsabilidad del estudiante es aprender el contenido en sus formas autorizadas o legítimas. Los buenos profesores llevan a sus estudiantes a través de un conjunto sistemático de tareas que les facilita el dominio del contenido. Tales maestros proporcionan objetivos claros, adaptan la velocidad de su exposición, manejan eficientemente el tiempo de la clase, aclaran los malos

entendidos, responden preguntas, proporcionan retroalimentación en el tiempo adecuado, corrigen errores, proporcionan revisiones de los trabajos, resumen lo que ha sido presentado, sugieren recursos apropiados para los estudiantes, establecen altos niveles de desempeño y desarrollan objetivos significativos para evaluar el aprendizaje. Los buenos profesores demuestran entusiasmo con el contenido que enseñan y lo transmiten a sus estudiantes. Para muchos estudiantes son inolvidables presentadores de los contenidos de la asignatura. Otra característica de los profesores que siguen esta perspectiva es que hablan mucho durante la clase.

Esta es la perspectiva de la enseñanza más común, y, de acuerdo con Pratt (2002), "...el estudiante adulto es considerado como un depósito que debe ser llenado con algo (conocimiento)". Desde esta perspectiva, los profesores lo que hacen es pasar eficientemente el cuerpo de conocimientos a sus estudiantes, así como una forma de pensar que es muy semejante a lo que se muestra en el texto, o a lo que piensa el profesor. De este modo, se considera que el aprendizaje es aditivo; es decir, que es una suma de conocimientos, por lo que el profesor debe tener especial cuidado para no saturar al estudiante con demasiado conocimiento. Finalmente, profesores se centran más en el contenido de la asignatura que en los propios estudiantes.

- **De aprendizaje.** La enseñanza eficaz es un proceso de socialización de los estudiantes en un sistema de normas y de formas sociales de trabajo. Los buenos profesores están altamente capacitados en lo que enseñan. Ya sea en los salones de clase o en los lugares de trabajo son reconocidos porque son expertos. Los profesores deben demostrar los detalles de un desempeño adecuado y deben traducirlo a un lenguaje accesible y a un conjunto ordenado de tareas. Las tareas de aprendizaje comúnmente van de lo simple a lo complejo permitiendo diferentes puntos de observación y entrada dependiendo de la capacidad del estudiante. Los buenos profesores saben lo que sus estudiantes pueden hacer por sí mismos y lo pueden hacer con guía y dirección; lo que se

conoce como la “zona de desarrollo próximo. En la medida en que los estudiantes maduran y llegan a ser más competentes, el papel del profesor cambia y, con el tiempo, ofrecen menos dirección y les dan más responsabilidad conforme van progresando de estudiantes dependientes a trabajadores independientes.

- **De desarrollo.** Esta perspectiva tiene su fundamento en el constructivismo. La enseñanza eficaz debe ser planeada y conducida “desde el punto de vista del estudiante”. Los buenos maestros deben de comprender cómo piensan y razonan los estudiantes con respecto al contenido. La meta más importante es ayudar a los estudiantes a desarrollar estructuras cognitivas cada vez más complejas y sofisticadas para comprender el contenido. La clave para cambiar esas estructuras reside en una combinación de dos habilidades: a) una interrogación efectiva que desafíe a los estudiantes a cambiar de formas relativamente simples a formas más complejas de pensar, y b) en presentar ejemplos que sean significativos para el estudiante. Este puente está formado por preguntas, problemas, casos y ejemplos que los profesores usan para llevar a sus estudiantes de formas simples de razonar y pensar a nuevas y más complejas y sofisticadas de razonar y resolver problemas. Los buenos profesores trabajan duro para adaptar su conocimiento al nivel de comprensión y de pensar de cada uno de sus estudiantes.

Una metáfora típica que se emplea para comprender a los estudiantes es la de “computador”. De acuerdo con esto, los profesores necesitan conocer cómo “están programados” sus estudiantes; es decir, cómo piensan y qué es lo que creen en relación con el contenido de la asignatura o el trabajo a realizar. De acuerdo con Pratt (2002), el supuesto en el que se basa esta estrategia es que el aprendizaje produce uno de dos tipos de cambio que ocurren dentro del cerebro: a) cuando una nueva experiencia casa con el conocimiento que ya se tiene, esto construye una vía más fuerte y más elaborada para llevar a ese conocimiento; y b) si una nueva experiencia o un contenido nuevo no se ajusta a lo que sabe el

estudiante, éste debe cambiar su forma antigua de aprender, o rechazar el nuevo conocimiento o experiencia. Por lo que la meta de este cambio es modificar la forma de aprender de los estudiantes, en vez de incrementar su depósito de conocimientos.

- **De acompañamiento.** La enseñanza eficaz asume que el esfuerzo para lograr los aprendizajes, a largo plazo, viene tanto del corazón, como de la cabeza. Las personas son estudiantes motivados y productivos cuando están trabajando en asuntos o problemas sin miedo a fallar. Los estudiantes se educan al saber que:
  - (a) pueden ser exitosos en su aprendizaje si se esfuerzan;
  - (b) que su logro es el producto de su propio esfuerzo y habilidad más que de la benevolencia de su profesor, y
  - c) que sus esfuerzos para aprender serán apoyados por su profesor y sus condiscípulos. Mientras más presión haya para tener éxito y mientras más difícil sea el material más importante es que exista dicho apoyo para aprender.

Los buenos maestros promueven un clima de cuidado y confianza, ayudan a la gente a establecer metas alcanzables, pero desafiantes, y proporcionan apoyo y ánimo, junto con expectativas claras y metas razonables para todos los estudiantes. No sacrifican la autoeficacia o la autoestima por el logro. Por lo que la evaluación del aprendizaje considera el crecimiento y progreso individuales así como un éxito en general.

- **De reforma social.** La enseñanza efectiva busca cambiar la sociedad de manera importante. Desde ese punto de vista el objeto de enseñanza es colectivo más que individual. Los buenos profesores concientizan a sus estudiantes de los valores e ideologías que están en los textos y prácticas comunes dentro de su disciplina. Asimismo, desafían el estatus quo y animan a sus estudiantes a considerar la manera en que los estudiantes están posicionados y contruidos en prácticas y discursos particulares. Para hacerlo, las prácticas comunes son

analizadas y deconstruidas por las maneras en las que reproducen y mantienen las condiciones juzgadas como inaceptables.

Las discusiones en clase se centran menos en cómo ha sido creado el conocimiento y más por quién lo hizo y con qué propósitos. Los textos son cuestionados por lo que se dijo y no se dijo; lo que se incluyó y lo que se excluyó; así como quién está representado y quién está eliminado de los discursos dominantes dentro de un campo de estudio o práctica. Se anima a los estudiantes a tomar una opinión crítica para darles el poder para realizar una acción social para mejorar sus propias vidas. La deconstrucción crítica, aunque central para esta perspectiva, no es un fin para sí mismo.

## **MÉTODO**

### **1. Objetivo general**

Elaborar un diagnóstico de la práctica docente del nivel superior a través de las creencias docentes del proceso enseñanza aprendizaje, en dos Universidades de la República Mexicana.

#### **1.1 Objetivos específicos**

- a. Describir las creencias de los docentes acerca del proceso de enseñanza aprendizaje en el nivel superior en una muestra de docentes de la Universidad Autónoma del Estado de México y Universidad Autónoma de Zacatecas.
- b. Determinar la relación de la formación y profesionalización en los docentes del nivel superior en una muestra de docentes de la Universidad Autónoma del Estado de México y Universidad Autónoma de Zacatecas.

### **2. Planteamiento del problema y pregunta de investigación**

La Educación Superior Mexicana requiere transformarse a partir de la construcción de un eje que muestre una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes, donde la atención personalizada de éstos puede ayudar a abatir los índices de reprobación y rezago escolar, a disminuir las tasas de abandono de los estudios y a mejorar la eficiencia terminal de todos los programas educativos.

Uno de los elementos para lograrlo es, precisamente, el estudio acerca del pensamiento del profesor. En este caso, las creencias o perspectivas que tienen con respecto a la enseñanza y el aprendizaje, ya que no basta con que los cambios curriculares se realicen para impactar en el mejor aprovechamiento de los estudiantes, sino que se hace necesario revisar las creencias de los profesores como un elemento

fundamental que dirige y explica su comportamiento en el aula. Con base a ello, y para lograr lo anterior es necesario conocer cuáles son las creencias de los profesores acerca de la enseñanza y el aprendizaje, ya que esto ayudará a comprender mejor el comportamiento de los profesores en su salón de clase, lo que permitirá retroalimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje que se realiza en las aulas, así como diseñar, en su caso, las acciones pertinentes para mejorar el desempeño de su planta docente.

Ya entendido cuáles son las principales áreas de estudio en el pensamiento del profesor para una mejora en la enseñanza aprendizaje se deriva la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación presentada en las creencias, propósitos y acciones acerca del proceso de enseñanza aprendizaje en el nivel superior entre la Universidad Autónoma del estado de México y la Universidad Autónoma de Zacatecas?

### **3. Tipo de estudio.**

Se realizó la investigación bajo una metodología cuantitativa; a través de estudio descriptivo en una primera fase y con base en los resultados obtenidos se realizaron análisis inferenciales, debido a que se busca correlacionar las variables a continuación descritas. (Sampieri, 1991)

### **4. Variables**

Para la realización de la investigación las variables están determinadas por los objetivos, siendo las siguientes:

- *Creencias docentes acerca del proceso enseñanza aprendizaje; perspectivas docentes respecto de la enseñanza aprendizaje.* (Pratt 2002).
- *Formación y profesionalización docente; referida al aprendizaje continuo y al crecimiento profesional.* (Pratt 2002)

## **5. Población**

Definición de población:

Para Hernández Sampieri (1991), "una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones". Es la totalidad del fenómeno a estudiar, donde las entidades de la población poseen una característica común la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación.

La población estuvo determinada por los docentes de nivel superior de la Universidad Autónoma del Estado de México y Universidad Autónoma de Zacatecas.

## **6. Muestra**

Definición de muestra:

"La muestra es, en esencia, un subgrupo de la población. Es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que se le llama población" (Sampieri 1991).

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, cuyo criterio de inclusión estuvo determinado por lo siguiente:

- Ser docente activo en el periodo 2014-2015 de las diferentes áreas del conocimiento del nivel superior de la Universidad Autónoma del Estado de México y Universidad Autónoma de Zacatecas. El tamaño de la muestra se considera de 50 docentes por cada universidad.

## 7. Descripción del Instrumento

Se aplicó el Inventario de Perspectivas de Enseñanza (IPE), (Teaching Perspectives Inventory (TPI, Pratt y Collins, 2001). Este inventario fue desarrollado inicialmente por los autores con el fin de determinar perfiles de los profesores con respecto a identificar qué creen, se proponen lograr y hacen los profesores cuando enseñan. Originalmente fue elaborado en inglés con el nombre ya antes mencionado, así como su versión en español con el nombre Inventario de Perspectivas de Enseñanza (IPE).

El inventario está conformado por 45 reactivos con una categoría de respuestas que va de 1 al 5, subdividido en cinco perspectivas: Transmisión, Aprendizaje, Desarrollo, Acompañamiento y Reforma social, con nueve reactivos cada una. A su vez, cada perspectiva puede ser observada desde tres dimensiones, y que representan las Creencias, las Intenciones y las Acciones que los profesores realizan cuando enseñan.

Cada una de las dimensiones se responde de acuerdo con una escala de cinco puntos. Las Creencias, con una categoría de respuesta que va de 1 (Completamente en desacuerdo) a 5 (Completamente de acuerdo). Mientras que las dimensiones Propósitos y Acciones emplean una categoría de cinco puntos que va de 1 (Nunca) a 5 (Siempre).

Los profesores responden al instrumento marcando una equis "X" en el cuadro que indica su respuesta a cada una de las afirmaciones del inventario. La puntuación para cada una de las perspectivas se obtiene sumando las equis marcadas para cada uno de los reactivos. La confiabilidad de la prueba, al menos en su versión en inglés, calculada a partir de la prueba alpha de Cronbach, y para una muestra de más de 60.000 profesores quienes respondieron la versión online del TPI, fluctúa de .70 para la perspectiva de Desarrollo a .83 para la de Reforma social, por lo que puede decirse que es aceptable (Nunnally y Bernstein, 1994). Asimismo, las correlaciones interescalas va de .15 entre las subescalas Transmisión y Acompañamiento a .58 entre las subescalas Aprendizaje y Desarrollo.

El TPI ha sido respondido por profesores de diferentes especialidades, tales como, de educación superior, educadores de adultos, dietólogos, estudiantes de licenciatura para formar profesores, profesores de escuelas, así como estudiantes en formación para la enseñanza de idiomas.

Con respecto a su validez, ésta ha sido explorada mediante la validez de facie realizado mediante el juicio de 75 profesores expertos, con una concordancia del 95%. Lo que sugiere que los reactivos son representaciones razonables de las perspectivas que pretenden contener. Asimismo, la validez explorada mediante el análisis factorial mostró que el IPE está constituido por los cinco factores o dimensiones propuestas, así como que los reactivos quedaron asignados adecuadamente a los factores que conforman el inventario.

Para este estudio, se utilizará TPI que fue traducido al español y retraducido al inglés por cinco profesores bilingües, con el fin de observar si el instrumento sería equivalente a su versión en inglés. Posteriormente, los reactivos fueron sometidos a una evaluación por parte de 10 profesores expertos (cinco de la Facultad de Educación y cinco de la Facultad de Psicología) actualmente en servicio en la Universidad Autónoma de Yucatán. Los resultados mostraron una concordancia superior al 85%, por lo que se consideró adecuado para realizar la investigación. (Canto, 2010).

Es importante mencionar que la primera parte del inventario consta de seis preguntas relacionadas con la formación y profesionalización docente.

## **8. Diseño de la investigación.**

El diseño estuvo llevado a cabo para plantear de manera adecuada todos los aspectos ya descritos con anterioridad. Se realizó la investigación bajo una metodología cuantitativa; a través de estudio descriptivo en una primera fase y con base en los

resultados obtenidos se realizaron análisis inferenciales, de esta manera se pudo elaborar un diagnóstico de la práctica docente del nivel superior a través de las creencias docentes del proceso enseñanza aprendizaje y se relaciono la situación de la formación y profesionalización de los docentes del nivel superior con cada una de las perspectivas que fueron estudiadas, esto conocido por medio de la información obtenida por el instrumento y procesada con base en la estadística descriptiva e inferencial.

## **9. Análisis y procesamiento de la información.**

Para el análisis de la información y la obtención de los resultados, una vez aplicado el instrumento se procesó la información con base en la estadística descriptiva e inferencial, para efectuar los análisis correspondientes.

Ya aplicado el instrumento se llevó a cabo un vaciado de datos en el programa SPSS, dividiendo la tabla en varias variables a continuación descritas:

- I. Formación y profesionalización docente (primeros reactivos 1 a 6): número de sujeto, universidad a la que pertenece, función principal, tiempo de docencia que dedica a la semana, grado académico, área de especialización, asignaturas que imparte, años dedicado a la docencia; siendo cada uno de ellos una variable distinta.
- II. Creencia (reactivos 1 a 15): marcados en la tabla como C1 a C15
- III. Propósitos (reactivos 16 a 30): marcados en la tabla como P16 a P30
- IV. Acciones (reactivos 31 a 45): marcados en la tabla como A31 a A45.

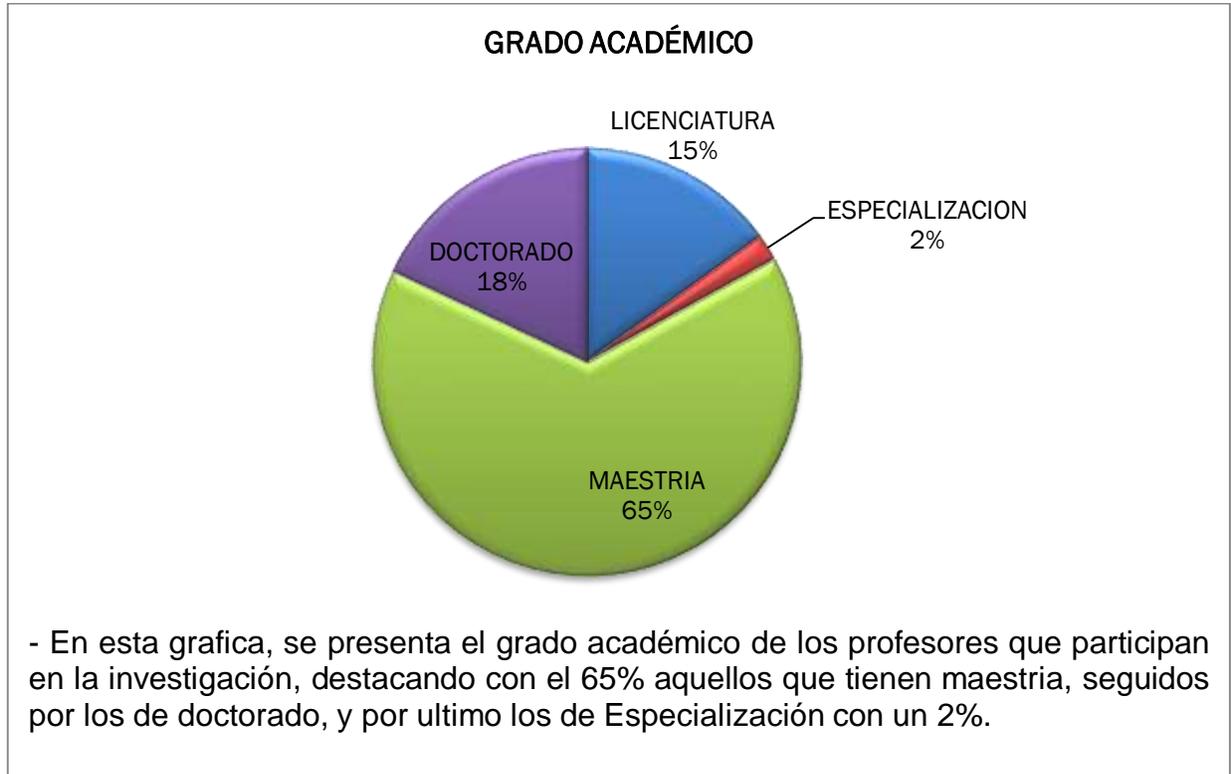
Posteriormente fueron correlacionadas cada una de las variables descritas anteriormente, de la Universidad Autónoma del Estado de México con la Universidad Autónoma de Zacatecas, esto dando los resultados con los que se cumple el objetivo de la presente investigación, los cuales serán descritos más adelante.

## Descripción de la muestra representativa en esta investigación. (GRÁFICAS)

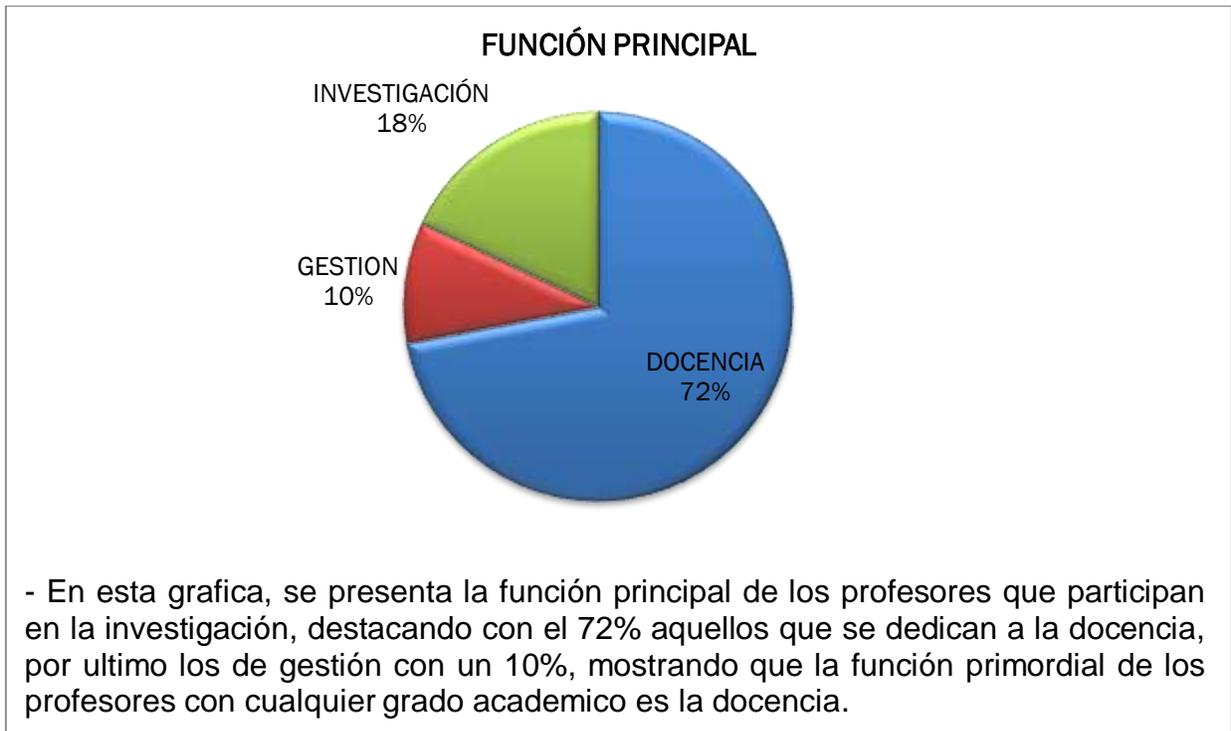
A continuación se muestra un análisis general de frecuencias observadas en los resultados que arrojaron los inventarios que fueron aplicados a los profesores de educación superior de las dos distintas Universidades. En estas gráficas está representado el total de los docentes que participaron en esta investigación, tanto los de la Universidad Autónoma del Estado de México y los de la Universidad Autónoma de Zacatecas, mostrándose en cada gráfica datos relevantes de su profesión.

Cabe destacar que como se muestra en la gráfica 1, en la cual el grado académico más representativo es el de maestría, este no necesariamente es el grado por el que fueron elegidos, pues en los criterios de selección de la muestra no se consideró el grado mayor con el que se contaba, para ser seleccionado se hizo de manera aleatoria.

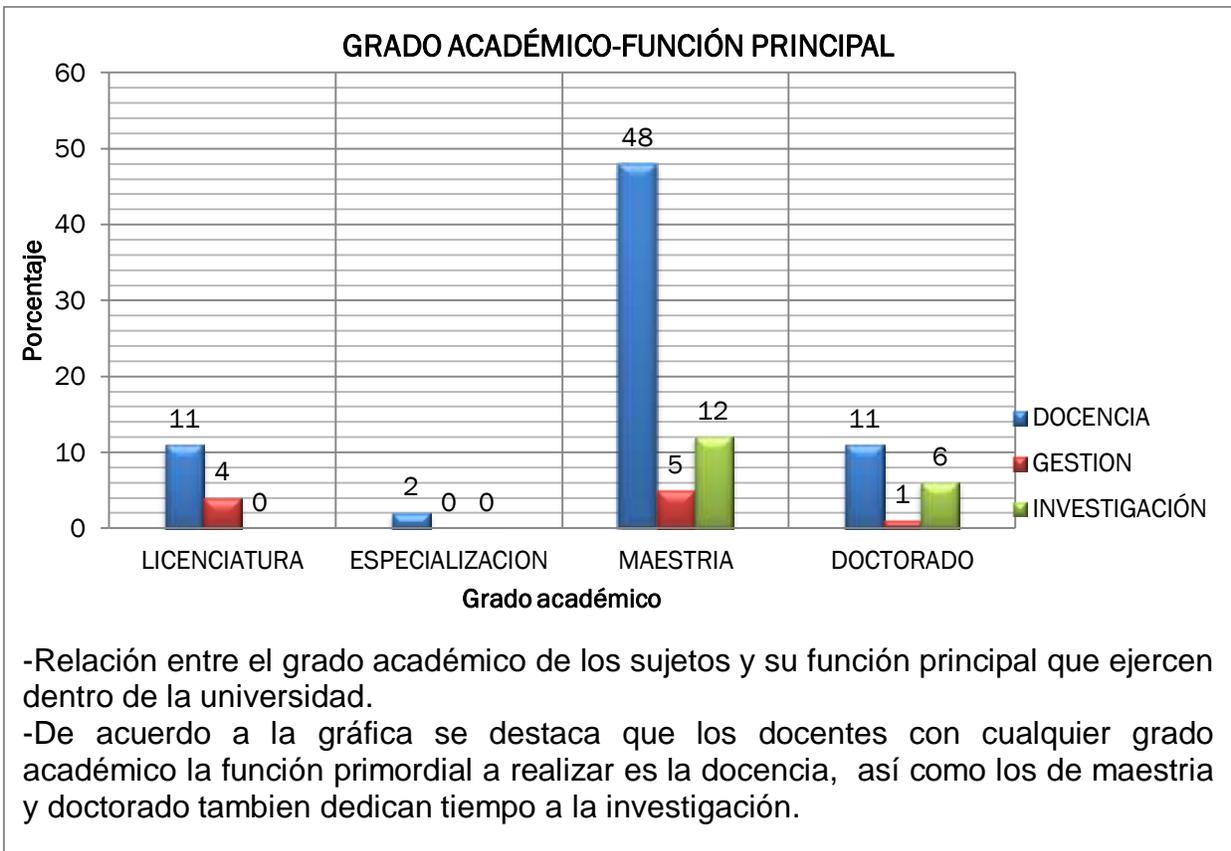
Gráfica 1.



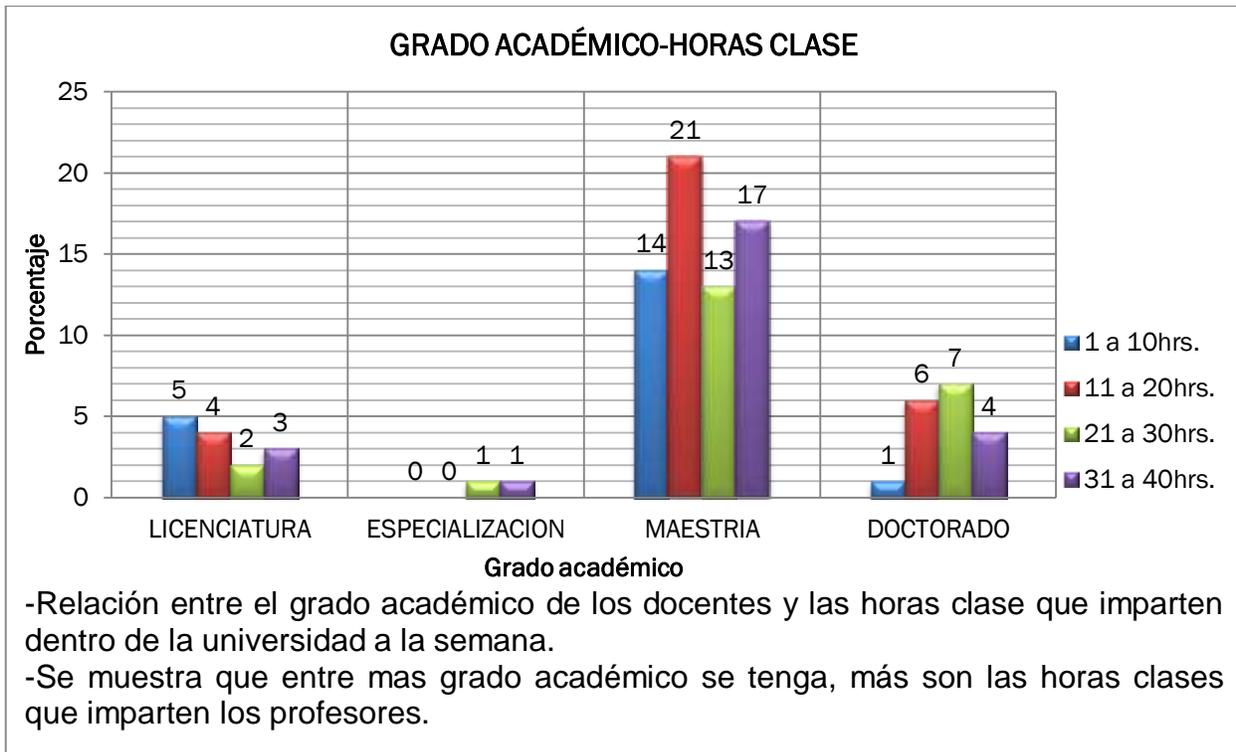
Gráfica 2.



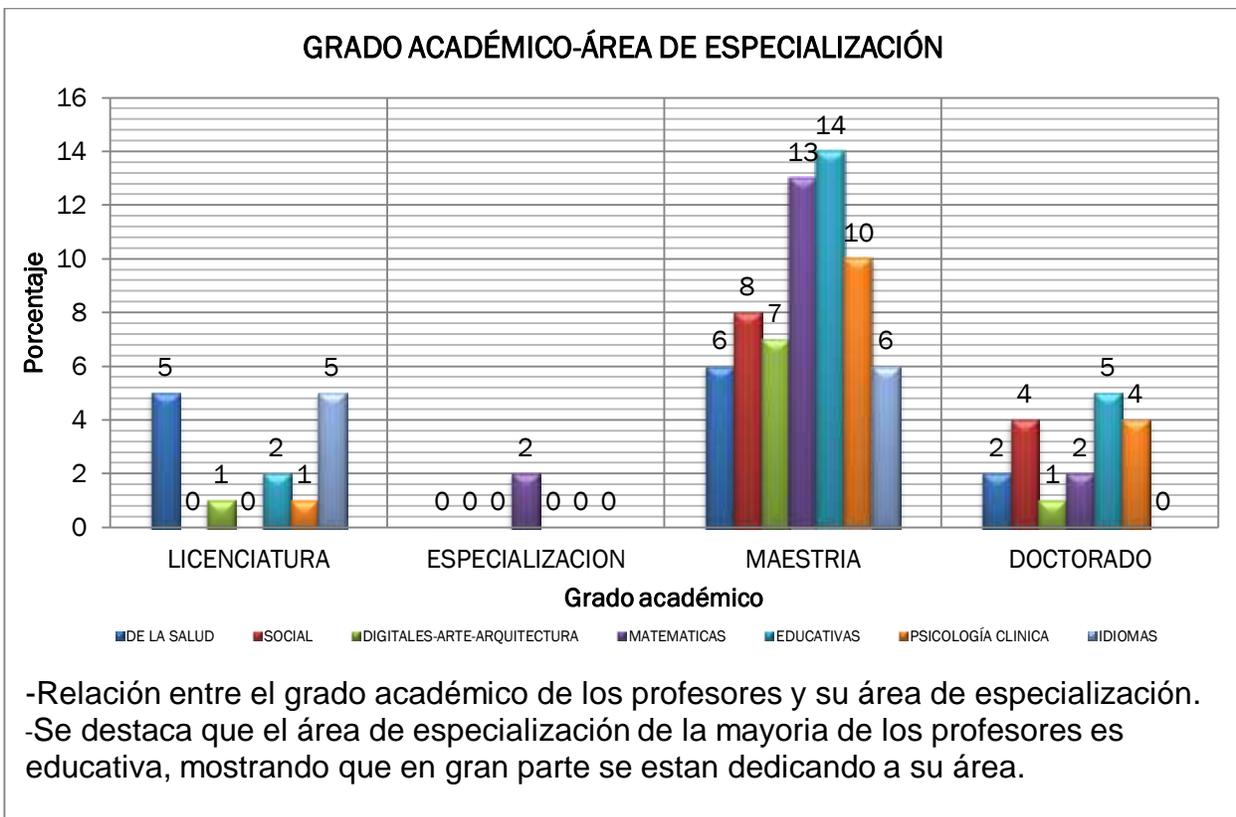
Gráfica 3.



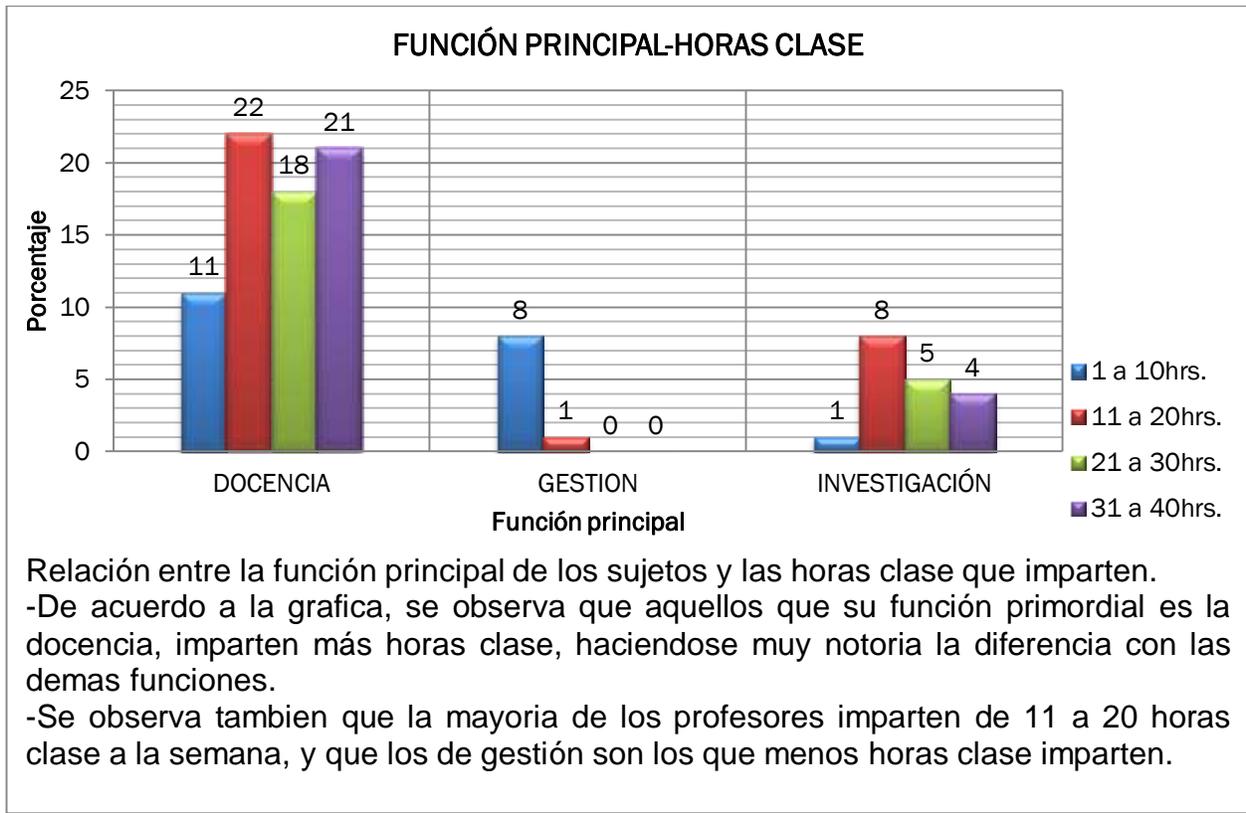
Gráfica 4.



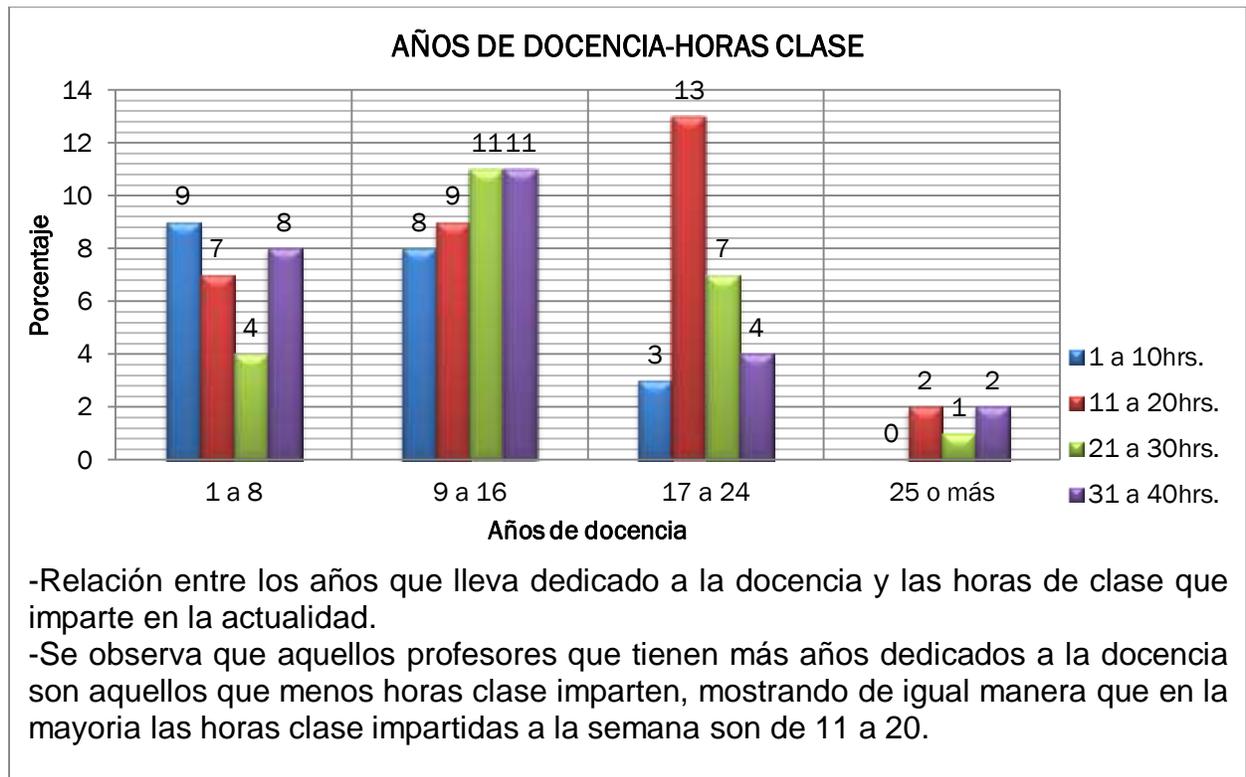
Gráfica 5.



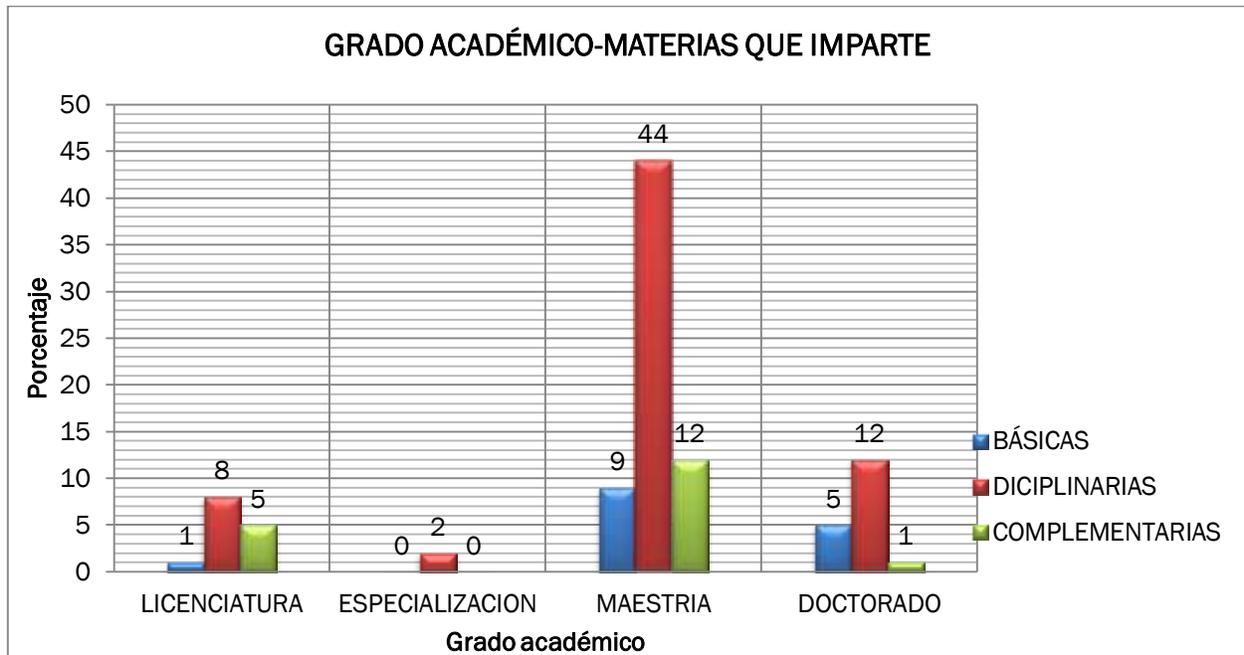
Gráfica 6.



Gráfica 7.



Gráfica 8.



-Relación entre el grado académico de los sujetos y el tipo de materias que imparten, estas divididas en básicas, disciplinarias y complementarias.

-Se destaca en la gráfica, que en todos los grados académicos que se muestran, las principales materias son disciplinarias y que los que más se encargan de dar las complementarias son aquellos que tienen un grado académico mayor.

## RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados obtenidos mediante el manejo estadístico para cubrir con el objetivo de la investigación, el cual fue elaborar un diagnóstico de la práctica docente del nivel superior a través de las creencias docentes del proceso enseñanza aprendizaje, de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ).

Como ya menciono anteriormente el Inventario de Perspectivas de Enseñanza (IPE) se aplicó a 50 profesores de cada Universidad, siendo en total 100 aplicaciones.

Tabla 1.

| <b>Medias correspondientes a cada ítem de acuerdo a la perspectiva del inventario IPE</b> |                             |                              |                            |                            |                             |                           |
|---|-----------------------------|------------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|---------------------------|
|   | <b>UAEM<br/>(creencias)</b> | <b>UAEM<br/>(propósitos)</b> | <b>UAEM<br/>(acciones)</b> | <b>UAZ<br/>(creencias)</b> | <b>UAZ<br/>(propósitos)</b> | <b>UAZ<br/>(acciones)</b> |
| <b>1</b>  | 4.46                        | 3.16                         | 3.82                       | 4.12                       | 3.78                        | 3.82                      |
| <b>2</b>  | 3.92                        | 4.30                         | 4.38                       | 3.86                       | 4.34                        | 4.18                      |
| <b>3</b>  | 2.78                        | 3.86                         | 4.18                       | 2.74                       | 4.08                        | 4.04                      |
| <b>4</b>  | 4.20                        | 4.06                         | 4.36                       | 4.04                       | 4.18                        | 4.08                      |
| <b>5</b>  | 2.70                        | 3.50                         | 3.60                       | 2.76                       | 3.74                        | 3.74                      |
| <b>6</b>  | 4.32                        | 3.16                         | 3.66                       | 4.10                       | 3.66                        | 3.92                      |
| <b>7</b>  | 3.16                        | 4.26                         | 3.86                       | 3.32                       | 4.36                        | 3.94                      |
| <b>8</b>  | 3.88                        | 4.26                         | 3.56                       | 3.78                       | 4.18                        | 3.74                      |
| <b>9</b>  | 4.30                        | 4.08                         | 3.38                       | 4.10                       | 3.82                        | 3.40                      |
| <b>10</b>   | 3.80                        | 4.10                         | 2.68                       | 3.62                       | 4.34                        | 2.90                      |
| <b>11</b>   | 3.74                        | 3.16                         | 3.88                       | 3.94                       | 3.42                        | 4.24                      |
| <b>12</b>   | 4.26                        | 4.08                         | 3.36                       | 4.24                       | 3.98                        | 3.66                      |
| <b>13</b>   | 3.46                        | 4.00                         | 3.62                       | 3.28                       | 3.84                        | 3.72                      |
| <b>14</b>   | 3.66                        | 3.88                         | 2.86                       | 3.60                       | 4.06                        | 2.78                      |
| <b>15</b>   | 4.32                        | 3.36                         | 3.88                       | 3.98                       | 3.48                        | 4.10                      |
| <b>MEDIAS<br/>GENERAL</b>   | <b>3.79</b>                 | <b>3.81</b>                  | <b>3.67</b>                | <b>3.69</b>                | <b>3.95</b>                 | <b>3.75</b>               |

En esta tabla 1, se muestran las medias correspondientes a cada ítem del inventario que se aplicó a los profesores de cada Universidad, cabe recordar que el IPE consta de 45 reactivos, 15 para cada componente (creencias, propósitos y acciones); que sirvieron para llevar a cabo la correlación.

El componente que más destaca es el de propósitos ya que la media representativa a este en las dos universidades es mayor, mostrando que esta escala para las dos universidades es la prioritaria.

Como se mencionó anteriormente dentro del marco teórico, de acuerdo con Pratt y Collins (2001), son cinco las perspectivas acerca del aprendizaje más reconocidas: Transmisión, Aprendizaje, Desarrollo, Acompañamiento y Reforma social. Para el componente “propósitos” que es el que más destaca en la tabla 1, aparecen los siguientes resultados, los que nos ayudaran a complementar el diagnóstico de la práctica docente.

Tabla 2

| <b>Perspectivas</b> | <b>Medias</b> |
|---------------------|---------------|
| Transmisión         | 3.39          |
| Aprendizaje         | 4.22          |
| Desarrollo          | 4.03          |
| Acompañamiento      | 4.01          |
| Reforma social      | 3.75          |
| <b>Media Total</b>  | <b>3.88</b>   |

En esta tabla se puede ver que las perspectivas que destacan dentro del componente propósitos son: “aprendizaje, desarrollo y acompañamiento”, por lo que los profesores realizan su trabajo bajo estas perspectivas. Haciendo un análisis de esto se puede mencionar por medio de la perspectiva aprendizaje que los profesores enseñan eficazmente dado que es un proceso de socialización de los estudiantes en un sistema de normas y de formas sociales de trabajo, están altamente capacitados en lo que enseñan, saben lo que sus estudiantes pueden hacer por sí mismos y lo que pueden hacer con guía y dirección; cambian su rol cuando notan que los alumnos maduran y son más competentes.

Con la perspectiva desarrollo se hace notar que la enseñanza es eficaz debido a que es planeada y conducida “desde el punto de vista del estudiante”. Los profesores comprenden cómo piensan y razonan los estudiantes con respecto al contenido. Su

meta más importante es ayudar a los estudiantes a desarrollar estructuras cognitivas cada vez más complejas y sofisticadas para comprender el contenido.

La perspectiva acompañamiento destaca que la enseñanza es eficaz debido a que se asume con el esfuerzo para el logro de los aprendizajes, a largo plazo, van tanto del corazón, como de la cabeza. Los estudiantes son motivados y productivos ya que trabajan en asuntos o problemas sin miedo a fallar. Los estudiantes son educados al saber que:

- Pueden ser exitosos en su aprendizaje si se esfuerzan.
- Que su logro es el producto de su propio esfuerzo y habilidad más que de la benevolencia de su profesor.
- Que sus esfuerzos para aprender serán apoyados por su profesor y sus condiscípulos.

Tabla 3.

| Correlación de Pearson de las perspectivas de aprendizaje de acuerdo a la universidad |                     |                     |                      |                    |                    |                     |                   |
|---|---------------------|---------------------|----------------------|--------------------|--------------------|---------------------|-------------------|
|   |                     | UAEM<br>(creencias) | UAEM<br>(propósitos) | UAEM<br>(acciones) | UAZ<br>(creencias) | UAZ<br>(propósitos) | UAZ<br>(acciones) |
| UAEM (creencias)  | Pearson Correlation | 1                   | -.173                | -.047              | <b>.966**</b>      | -.214               | -.002             |
|   | Sig. (2-tailed)     |                     | .538                 | .867               | .000               | .444                | .994              |
|   | N                   | 15                  | 15                   | 15                 | 15                 | 15                  | 15                |
| UAEM (propósitos)   | Pearson Correlation | -.173               | 1                    | -.082              | -.140              | <b>.846**</b>       | -.264             |
|   | Sig. (2-tailed)     | .538                |                      | .772               | .620               | .000                | .342              |
|   | N                   | 15                  | 15                   | 15                 | 15                 | 15                  | 15                |
| UAEM (acciones)   | Pearson Correlation | -.047               | -.082                | 1                  | -.028              | -.051               | <b>.919**</b>     |
|   | Sig. (2-tailed)     | .867                | .772                 |                    | .921               | .856                | .000              |
|   | N                   | 15                  | 15                   | 15                 | 15                 | 15                  | 15                |
| UAZ (creencias)   | Pearson Correlation | .966**              | -.140                | -.028              | 1                  | -.197               | .049              |
|   | Sig. (2-tailed)     | .000                | .620                 | .921               |                    | .481                | .863              |
|   | N                   | 15                  | 15                   | 15                 | 15                 | 15                  | 15                |
| UAZ (propósitos)  | Pearson Correlation | -.214               | .846**               | -.051              | -.197              | 1                   | -.282             |
|   | Sig. (2-tailed)     | .444                | .000                 | .856               | .481               |                     | .308              |
|   | N                   | 15                  | 15                   | 15                 | 15                 | 15                  | 15                |
| UAZ (acciones)  | Pearson Correlation | -.002               | -.264                | .919**             | .049               | -.282               | 1                 |
|   | Sig. (2-tailed)     | .994                | .342                 | .000               | .863               | .308                |                   |
|   | N                   | 15                  | 15                   | 15                 | 15                 | 15                  | 15                |

\*\* . Correlación con nivel de significancia 0.01 level (2-tailed).

En esta tabla 2, se muestra la correlación de Pearson realizada con base a las medias de las perspectivas registradas en la tabla 1, encontrándose 3 correlaciones, estas con nivel de significancia 0.01, siendo estas la correlaciones entre las mismas perspectivas (creencias, propósitos y acciones) de las dos Universidades.

Creencias UAEM-creencias UAZ: .966

Propósitos UAEM-propósitos UAZ: .846

Acciones UAEM-acciones UAZ: .919

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

En cada aula se presentan eventos que permiten desarrollar una comprensión más profunda del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir cada aula es un escenario en el que interactúa una serie de variables didácticas que hacen de la enseñanza y el aprendizaje un acto complejo, ya que se manifiestan relaciones entre docentes y estudiantes, objetivos, métodos, actividades, materiales, evaluación y contexto. Sin embargo, un acercamiento a la comprensión de dicha complejidad se puede lograr al abordar las creencias y las actuaciones docentes para interpretar la multitud de variables que evidencian el fenómeno de la práctica didáctica. La idea de explorar el fenómeno didáctico desde las creencias y actuaciones de los docentes, se relaciona con la alta cuota de subjetividad y complejidad que dicho fenómeno reviste, por ello la actuación del docente y su concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, se comprende de manera más objetiva al entrar a las perspectivas de aprendizaje que se tienen, como lo son: las creencias, los propósitos y las acciones que sostiene su praxis pedagógica.

En cuanto a la fase descriptiva del estudio, mostrado en las gráficas, se puede rescatar que la muestra representativa de la investigación estuvo conformada en mayor parte por profesores con grado académico de maestría con un 65% de participación, siendo esto como ya se explicó con anterioridad, no es el grado académico por lo que se eligieron los sujetos, sino que fueron seleccionados aleatoriamente; seguidos por 18% de doctorado; 15% de licenciatura y 2% de aquellos con alguna especialidad. En cuanto a su función principal dentro de la Universidad, estuvo conformada por el 72% en docencia; 18% en investigación y 10% en la gestión. Con respecto a los años de docencia relacionados con las horas clase, se destacan los que tienen de “9 a 16 años de docencia” con el mayor número de horas clase, seguidos por los de “1 a 8 años de docencia”, mostrando que entre más tiempo de antigüedad tengan dedicados a la docencia es menor el tiempo de horas clase que imparten, esto determinado también por el grado académico y su función principal, ya que entre mayor grado académico

tengan como se muestra en la gráfica 3, la segunda función a desempeñar es la investigación.

En la fase extensiva de la investigación se realizó un análisis descriptivo y de correlación, el primero ya mostrado con anterioridad en el apartado “descripción de la muestra representativa en esta investigación”, mostrando las frecuencias de los datos relevantes de los profesores que participaron en esta investigación.

En el análisis de correlación se encontró que la variable “creencias UAEM” tiene una correlación alta de (.966) con “creencias UAZ”, siendo esta casi perfecta, mostrando así que los profesores tanto de la UAEM como los de la UAZ tienen la perspectiva de enseñanza “creencias” de igual manera, esto significa que los docentes de las dos Universidades presentan las mismas características de creencias al momento de enseñar, mostrando los indicadores de las decisiones que ellos toman durante el transcurso de su vida pedagógica cotidiana.

Las creencias que sostienen los docentes de estas Universidades tienen un impacto tanto en sus percepciones como en sus juicios, los que, a su vez, destaca en su actuación en el aula.

También tiene una correlación alta (.846) la variable “propósitos UAEM con propósitos UAZ”, mostrando así que los profesores consideran que tienen los mismos propósitos a la hora de enseñar, siendo que sus intenciones en la enseñanza van encaminadas hacia el mismo sentido, pretendiendo llegar al mismo punto, la educación de sus alumnos, siguiendo las mismas pautas de enseñanza, similares juicios y similares pensamientos en ambas Universidades, dando una fortaleza educativa y una debilidad institucional.

Otra variable con correlación alta (.919) entre las dos Universidades es “acciones UAEM y acciones UAZ” siendo esta correlación también casi perfecta, mostrando que los profesores tanto de la UAEM como los de la UAZ tienen la perspectiva de enseñanza “acciones” casi igual manera, significando esto que los docentes de las dos

Universidades hacen lo mismo a la hora de enseñar, tomando en cuenta semejantes recursos, procesos y estrategias.

Como presenta Pratt (2002) el término “perspectivas de enseñanza”, en lugar de creencias acerca de la enseñanza; la define como “un conjunto interrelacionado de creencias e intenciones que dan dirección y justificación a nuestras acciones. De acuerdo con esta definición la perspectiva es un término más amplio que las creencias, mostrando que debe haber congruencia entre los tres componentes “creencias, propósitos y acciones”, a lo que él llama “compromiso” refiriéndose a que la perspectiva tiene que mostrarse más interrelacionada entre sí.

Cada perspectiva es una mezcla única de creencias, intenciones y acciones relacionadas con la enseñanza.

Dicho lo anterior, se puede destacar que no se cumple a lo dicho por Pratt, el “compromiso”, ya que no hay una congruencia entre los tres componentes de las dos Universidades, esto debido a que en las correlaciones que se hicieron con cada una de las perspectivas correspondientes a cada Universidad, la relación que existen entre las mismas es casi nula, ya que existe una correlación baja entre propósitos, acciones y creencias de la misma Universidad, y de igual manera en la correlación con las perspectivas de la otra Universidad. Esto se puede ver en la tabla número 2, donde la correlación más alta entre las perspectivas es de (-.282) siendo esta “acciones con propósitos” de la UAZ, seguido por (-.264) “propósitos UAEM con acciones UAZ”, después por (-.214) “creencias UAEM con propósitos UAZ” y por último (-.197) “creencias con propósitos” de la UAZ. Entonces se puede inferir que los docentes enseñan a través de propósitos, creencias y acciones, pero no se complementan los tres.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La práctica docente demanda la necesidad de que los estudiantes se involucren en su aprendizaje, lo que para los profesores supone también buscar e incorporar una estrategia distinta de enseñanza. Esta intención se refleja en sus creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje, así como en una metodología que provoca una interacción permanente entre profesor-estudiante o estudiante-estudiante a través de las perspectivas de aprendizaje con las que se manejen e identifiquen.

La práctica docente refleja un esfuerzo de los profesores por mejorar y transitar hacia un aprendizaje más activo de los estudiantes y una responsabilidad importante del profesor para guiarlos. Dentro de esta investigación los profesores mostraron sus perspectivas, como lo son “las creencias, propósitos y acciones”, acerca de la enseñanza y el aprendizaje en las que se refleja que el estudiante juega un papel activo y el profesor sigue como responsable de planear la enseñanza y orientar el aprendizaje.

Con base en esta investigación y relacionando los datos descriptivos con las correlaciones hechas, se puede de esta manera responder a la pregunta de investigación, por la cual se inició la presente trabajo: ¿Cuál es la relación presentada en las creencias, propósitos y acciones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior entre la Universidad Autónoma del Estado de México y la Universidad Autónoma de Zacatecas? Ante ello y desde el apartado “análisis de resultados”, la relación que existe entre la UAEM y la UAZ es muy fuerte en cada una de sus perspectivas de aprendizaje, “creencias, propósitos y acciones”, siendo esta casi perfecta. Destacando que tanto los profesores de la UAEM como los profesores de la UAZ, desarrollan un proceso de enseñanza similar basado en competencias con un desarrollo prioritario, tomando en cuenta que se refleja en sus concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, así como en una metodología a la hora de enseñar.

Se concluye que a pesar de la gran relación que existe entre las perspectivas de enseñanza de las dos universidades “creencias UAEM-creencias UAZ; propósitos

UAEM-propósitos UAZ; acciones UAEM-acciones UAZ”, la relación que existe entre sí mismas es muy baja por lo que no cumple con los criterios de Pratt (2002) para considerarse como enriquecedora, ya que él menciona que debe haber una congruencia entre los tres componentes a lo que él llama “compromiso” para que la enseñanza sea efectiva. Por lo que se recomienda se reflejen esfuerzos en torno a que la práctica docente atienda aspectos encaminados a sus creencia, propósitos y acciones, y estas se relacionen congruentemente entre sí, para que exista un compromiso verdadero con la educación, fomentando el aprendizaje significativo, y de esta manera se puedan atender dificultades específicas de los estudiantes a nivel personal y académico con el acercamiento individual y colectivo.

En la práctica docente se aprecia al alumno como partícipe activo de su aprendizaje, interactúa con el profesor, los contenidos, sus compañeros y tiene la necesidad de llevar a cabo una apropiación, construcción y reconstrucción propia de significados. Por su parte, el profesor orienta a los estudiantes y posee una preocupación permanente por el manejo del grupo.

La práctica docente, en síntesis, es percibida como un constante ejercicio que fomenta el aprendizaje activo de los estudiantes, mostrándose en las creencias, acciones y propósitos de los docentes; estas se presentan sintetizados en esta tesis y reflejan un acercamiento a los ideales de la educación superior, que, para quien se dedica a ser docente, supone una diversidad de pensamientos y acciones sistemáticas e intencionadas que orientan su enseñanza y el aprendizaje del estudiante. El estudio, de igual modo, permitió identificar aspectos de la docencia que necesitan fortalecerse, como es la congruencia entre los componentes de las perspectivas de enseñanza, los cuales necesitan mejorarse para enriquecer la educación de los estudiantes y poder desarrollar un compromiso educativo llevado por la articulación permanente, congruente y coherente de creencias y acciones y propósitos del docente.

Se recomienda que se realicen observaciones en el contexto en el que se lleva a cabo la enseñanza, para estudiar la congruencia entre las creencias e intenciones de los

docentes y sus acciones, ya que para este estudio fue utilizado como base el IPE que es el inventario que mide estos componentes. Es claro que se requieren estudios más específicos para corroborar si lo que declaran que hacen los docentes es realmente lo que realizan durante sus clases, y, sobre todo, conocer cuál es la perspectiva que facilita el aprendizaje de acuerdo con las características particulares de cada campus de la Universidad Autónoma de Estado de México y la Facultad Autónoma de Zacatecas.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES. (2001). *La Educación Superior en el siglo XXI*, ANUIES, México.
- Ben-Peretz, Michael (2002). "Retired teachers reflect on learning from experience". *Teachers and Thinking: Theory and Practice*. University of Toronto, Toronto.
- Bruning, H., Schraw, J. y Ronning, R. (2002). *Psicología cognitiva e instrucción*. Versión de Celina González, Madrid: Alianza Editorial.
- Canto y Rodríguez, E. (2010). Creencias de profesores de educación superior acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje. Informe de investigación. *UADY*. Recuperado de <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/viewFile/276/pdf>
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la Educación: Hacia una investigación educativa crítica*. España: Morata.
- Carranza, García y Loredó (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, número especial. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido.garcialoredocarranza.html>
- Carusetta, Elena y Cranton, Patrick (2005). "Nurturing authenticity: a conversation with teachers". *Teaching in Higher Education*. University of Toronto, Toronto.
- Elliott, J. (2000). *El Cambio Educativo desde la Investigación- acción*. España: Morata.

- Fernández, M. (1995). *La profesionalización del docente*. Madrid: Siglo XXI Editores. S.A.
- Fierro, C. (2012). *Transformando la Práctica docente*. México: Paidós.
- Fierro, C., Fortuol y Rosas (2000). *Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación acción. Maestros y Enseñanza*. México: Paidós.
- García, C. B., Loredó, E. J. y Carranza, P. (2008). “Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión” en revista electrónica de investigación educativa. Versión On-line ISSN 1607-404.
- Goldrine y Rojas (2007). *Descripción de la práctica docente a través de la interactividad profesor-alumno*. México: Paidós.
- Imbernón, F. (2007). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa*. España: Graó. Plan Nacional de Desarrollo 2012-2018.
- Mcalpine, I. y Weston, C. (2000). *Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning*. Instructional Science. New York: McGraw-Hill.
- Monereo, C. (1999). *Enseñar y aprender estrategias*. Barcelona: Praxis.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2001). *Competencias para sobrevivir en el siglo XXI*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía.
- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

- Pajares, M. F. (1992). *Teachers beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*. Review of Educational Research.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (2001). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Patrick, H. y Pintrich, P. R. (2001). *Conceptual Change in Teachers' Intuitive Conceptions of Learning, Motivation, and Instruction: The Role of Motivational and Epistemological Beliefs*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Scheuer, N. y Martín, E. (2006). *Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza*. España: Graó.
- Pratt, D. D. (2002). *Goodteaching: onesizefitsall? In An Up-date on Teaching Theory, Jovita Ross-Gordon*. San Francisco: Jossey-Bass, Publishers.
- Pratt, D. D., y Collins, J. B. (2001). Teaching perspectives inventory. Recuperado de <http://teachingperspectives.com>
- Pratt, D. D., Collins, J. B., y Jarvis Selinger, S. (2001). Recuperado de <http://www.one45.com/teachingperspectives/PDF/development1.pdf>
- Prieto Navarro, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Pozo, J. (2006). *La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento*. España: Graó.

- Rangel G. A. (1983). *La educación superior en México, México*. El Colegio de México.
- Richards, J. (1999). *Language teaching awareness*. Cambridge University Press. Cambridge
- Richardson, V. (1996). *The role of attitudes and beliefs in learning to teach*. New York: Macmillan.
- Rueda, B. M. y Díaz, B. A. (2004). La evaluación de la Docencia en la Universidad. *Universidad Nacional Autónoma de México*. México, D.F.
- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, L. P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Thompson, A. (1992). *Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research*. New York, NY: Macmillan.
- Tobin, K. y Mcrobbie, C. J. (1997). *Beliefs about the nature of science and the enacted science curriculum*. Science and Education.
- Zeichner, K. (1987). «*El maestro como profesional reflexivo*». Cuadernos de Pedagogía.

# **ANEXOS**

## INVENTARIO DE PERSPECTIVAS DE APRENDIZAJE

(Pratt y Collins, Canto y R., Burgos Fajardo, 2009)

Estimado(a) profesor(a):

Este cuestionario tiene como objetivo conocer las creencias de los profesores acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje. Consta de 45 afirmaciones divididas en tres apartados (Creencias, Propósitos y Acciones) y una sección de información general. La información será tratada de manera anónima, y servirá para mejorar nuestro conocimiento acerca de las características del docente. Responderlo no le llevará más de 15 minutos.

---

**INSTRUCCIONES:** Responda cada una de las siguientes preguntas escribiendo una X sobre la línea que indique su respuesta, o escribiendo sobre la línea correspondiente.

---

1. ¿Cuál es su papel o función principal dentro de su escuela?

Docencia \_\_\_\_ Gestión \_\_\_\_ Investigación \_\_\_\_

2. ¿Aproximadamente cuánto tiempo de su trabajo dedica a la docencia a la semana?

De 1 a 10 hrs. \_\_\_\_ De 11 a 20 hrs. \_\_\_\_ De 21 a 30 hrs. \_\_\_\_ De 31 a 40 hrs. \_\_\_\_

3. ¿Cuál es su grado académico más alto?

Licenciatura \_\_\_\_ Especialización \_\_\_\_ Maestría \_\_\_\_ Doctorado \_\_\_\_

4. ¿Cuál es su área de especialización, de acuerdo con su grado de estudio más alto?

\_\_\_\_\_

5. ¿Cuáles son las asignaturas que está enseñando actualmente?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Aproximadamente, ¿cuántos años lleva dedicado a la docencia?

De 1 a 8 \_\_\_\_ De 9 a 16 \_\_\_\_ De 17 a 24 \_\_\_\_ De 25 años ó más \_\_\_\_



## Propósitos

¿Qué es lo que busca alcanzar cuando enseña o instruye?

Marque con una X el cuadro que represente la frecuencia con se lo propone o espera que ocurra, cuando está en tu labor docente, cada una de las siguientes afirmaciones.

Utilice la siguiente escala.

Nunca / Pocas Veces / Algunas Veces / Muchas Veces / Siempre

N PV AV MV S

| Enunciados   | N | PV | AV | MV | S |
|--|---|----|----|----|---|
| 16. Mi propósito es presentar el contenido tanto como preparar a las personas para los exámenes.                       |   |    |    |    |   |
| 17. Mi propósito es demostrar cómo desempeñarse o trabajar en condiciones reales.                                      |   |    |    |    |   |
| 18. Mi propósito es ayudar a la gente a desarrollar métodos más complejos de razonamiento.                             |   |    |    |    |   |
| 19. Mi propósito es el de fomentar en mis alumnos el desarrollo de la autoestima y confianza en su calidad de alumnos. |   |    |    |    |   |
| 20. Mi propósito es hacer que las personas reconsideren sus valores seriamente.  |   |    |    |    |   |
| 21. Espero que las personas sean capaces de manejar una gran cantidad de información relacionada con la materia.       |   |    |    |    |   |
| 22. Espero que las personas apliquen el contenido de la materia en la vida real.                                       |   |    |    |    |   |
| 23. Espero que las personas desarrollen nuevas maneras de pensar el contenido de la materia.                           |   |    |    |    |   |
| 24. Espero que la gente aumente su autoconfianza mediante mi enseñanza.  |   |    |    |    |   |
| 25. Espero que las personas estén comprometidas para cambiar nuestra sociedad.   |   |    |    |    |   |
| 26. Quiero que las personas saquen buenas notas en los exámenes gracias a mis métodos de enseñanza.                    |   |    |    |    |   |
| 27. Quiero que las personas entiendan la realidad del mundo laboral.   |   |    |    |    |   |
| 28. Quiero que las personas se den cuenta de lo complejas e interrelacionadas que son las cosas.                       |   |    |    |    |   |
| 29. Quiero proporcionar un balance entre mi interés por los alumnos y plantearles retos en mi enseñanza.               |   |    |    |    |   |
| 30. Quiero que sea evidente lo que la gente asume acerca de la sociedad.   |   |    |    |    |   |

## Acciones

### ¿Qué hace cuando enseña o instruye?

Para cada enunciado seleccione la respuesta que indique la frecuencia con que se repite cada una de las siguientes acciones cuando se encuentra enseñando.

Utilice la siguiente escala:

Nunca / Pocas Veces / Algunas Veces / Muchas Veces / Siempre

N PV AV MV S

| Enunciados   | N | PV | AV | MV | S |
|--|---|----|----|----|---|
| 31. Cubro todo el contenido de la materia de manera precisa y en el tiempo indicado. |   |    |    |    |   |
| 32. Relaciono el contenido con aplicaciones o escenarios de la vida real.            |   |    |    |    |   |
| 33. Hago muchas preguntas mientras enseño.   |   |    |    |    |   |
| 34. Encuentro algo loable en el trabajo o la contribución de cada persona.           |   |    |    |    |   |
| 35. Utilizo el contenido de la materia como una manera de enseñar valores.           |   |    |    |    |   |
| 36. Mi metodología de enseñanza se rige por los objetivos del curso.                 |   |    |    |    |   |
| 37. Muestro las habilidades y métodos involucrados en una buena práctica docente.    |   |    |    |    |   |
| 38. Desafío maneras familiares de entendimiento del contenido de la materia.         |   |    |    |    |   |
| 39. Fomento la expresión de sentimientos y emociones.                                |   |    |    |    |   |
| 40. Enfatizo más los valores que el contenido académico de la materia.               |   |    |    |    |   |
| 41. Especifico lo que se ha de aprender.   |   |    |    |    |   |
| 42. Procuro que los novatos aprendan de los expertos.                                |   |    |    |    |   |
| 43. Fomento el cuestionamiento del pensamiento de otros.                             |   |    |    |    |   |
| 44. Comparto mis sentimientos y espero lo mismo de mis alumnos.                      |   |    |    |    |   |
| 45. Ayudo a que las personas vean la necesidad de cambios en la sociedad.            |   |    |    |    |   |

MUCHAS GRACIAS